

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LUZIANE DE ASSIS RUELA SIQUEIRA

**ADOLESCENTES EM “LIBERDADE ASSISTIDA”:
NARRATIVAS DE (RE)ENCONTROS COM A ESCOLA**

Vitória/ES

2016

LUZIANE DE ASSIS RUELA SIQUEIRA

**ADOLESCENTES EM “LIBERDADE ASSISTIDA”:
NARRATIVAS DE (RE)ENCONTROS COM A ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa História, Sociedade, Cultura e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vania Carvalho de Araújo.

Vitória/ES

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação,
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

S618a Siqueira, Luziane de Assis Ruela, 1971-
Adolescentes em “liberdade assistida” : narrativas de
(re)encontros com a escola / Luziane de Assis Ruela Siqueira. –
2016.
190 f.

Orientador: Vania Carvalho de Araújo.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Adolescência. 2. Educação. 3. Liberdade assistida –
Educação. 4. Medidas socioeducativas. I. Carvalho de Araújo,
Vania. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de
Educação. III. Título.

CDU: 37

AGRADECIMENTOS

Há muito a agradecer, tanto que as palavras não são suficientes, *ultrapassam-me*, deixando-me com a *subjetividade à flor da pele*. Ainda assim, terei eterna gratidão

a Deus, por tudo;

à minha família, Bruno, Luiza e Dudu, pelo amor sincero;

à minha orientadora, Dr.^a Vania Carvalho de Araújo, por me acolher, me apresentar Hannah Arendt, me tornar menos “estrangeira” no mundo acadêmico e me permitir *reverberar* sempre;

aos membros da banca, Dr. José Sérgio Fonseca de Carvalho, pelo acolhimento e inspiração, Dr.^a Raquel de Matos Lopes Gentili, pela leitura e contribuição, e Dr. Hiran Pinel, pelo toque pessoal e inesquecível.

às professoras Dr.^a Gilead Marchezi Tavares e Dr.^a Maria Elizabeth Barros de Barros, pela parceria, amizade, atenção e carinho, e por me ensinarem que viajar sempre vale a pena, principalmente em boa companhia;

aos colegas de orientação, especialmente aos que se tornaram amigos/família: Edson, Marluce, Luciana, Adriana;

aos docentes, funcionários e colegas do doutorado, por sua participação neste percurso;

aos amigos e alunos, pela escuta e inspiração nos momentos de deserto;

à Gerência e aos profissionais dos CREASs e da escola de Vitória; aos alunos, em especial aos que se lançaram nesta viagem inesquecível em minha companhia.

à Fapes, por tornar a viagem possível.

Acredito que apenas importa aquilo que
possui uma quantidade de vida e o que
se põe de seu próprio sangue e alma;
seja na menor listra ou menor ponto.

(MIRÓ, 1928)

RESUMO

Esta pesquisa investiga as experiências dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida e suas relações com a escola, no município de Vitória/ES. A partir das narrativas dos adolescentes, busca cartografar os processos engendrados pela escola, seus tensionamentos, desafios, incoerências, impossibilidades e potencialidades. São cartografias de encontros e desencontros que apontam para uma complexa realidade tecida entre os adolescentes, a escola e a medida socioeducativa. As narrativas e os diálogos estabelecidos nos encontros com os adolescentes desvelam conceitos que devem ser desnaturalizados, como o de liberdade assistida. Os questionamentos evocados pelas experiências narradas evidenciam o equívoco da utilização do termo “liberdade assistida”, uma vez que esse termo traduz uma medida socioeducativa que produz práticas de tutela, controle e vigilância. Nessa perspectiva de análise, a medida socioeducativa de liberdade assistida tem-se traduzido em uma liberdade centrada no próprio indivíduo, em detrimento de potencializar uma experiência compartilhada entre adolescentes e adultos. A legislação atual, notadamente a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, institui esse adolescente como sujeito de direitos, mas não lhe garante o efetivo acolhimento e inserção no mundo, entendido como o lar construído pelos homens, na concepção de Arendt. As narrativas dos adolescentes remetem ao compromisso das políticas públicas de repensar a escola e as medidas socioeducativas a partir de uma ética da responsabilidade, a fim de que possam configurar espaços e práticas que potencializem uma liberdade vista como experiência compartilhada, uma ética que convoca cada educador e cada adulto a pensar no que têm feito *no/do* mundo e a reafirmar a aposta na potencial capacidade dos adolescentes de agir, repensar e renovar o mundo.

Palavras-chave: Educação e liberdade assistida. Adolescência. Escola e adolescentes.

ABSTRACT

This research investigates the experiences of adolescents serving their socio-educational measures through assisted freedom and their relationship with their school in Vitória/ES. From the narratives of these adolescents, this research seeks to map the processes engendered by the school, its tensions, challenges, inconsistencies, impossibilities and potential. This research is the cartography of agreements and disagreements related to a complex reality woven by these teenagers, their school and the socio-educational measure itself. The narratives and dialogues carried out in the meetings with these adolescents unveil concepts that must be denatured, such as assisted freedom. The reflections evoked by the narrated experiences make the erroneous use of the term "assisted freedom" evident, since this term mirrors a socio-educational measure that produces supervisory practices, control and surveillance. From this analytical perspective, the socio-educational measure of assisted freedom has resulted in an experience of freedom that is centered in the individual himself, rather than in an experience of freedom that is shared by adolescents and adults. The current legislation, notably since the Child and Adolescent Statute, sees adolescents as the bearers of rights, but it does not guarantee the effective reception and integration of adolescents in the world, understood as the man-made home, in the concept of Arendt. The narratives of these adolescents point out to the duty our public policies have to reassess our schools and socio-educational measures from an ethic of responsibility, so that they can set up places and practices that enhance the practice of freedom as a shared experience, an ethic that requests every educator and every adult to think about what they have done in / of the world and that reaffirms the trust in the potential capacity of adolescents to act, rethink and renovate the world.

Keywords: Education and assisted freedom. Adolescence. School and adolescents.

LISTA DE SIGLAS

ACL	Adolescente em Conflito com a Lei
CF	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
ECRIAD	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FEBEM	Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
LAC/PSC	Liberdade Assistida Comunitária e Prestação de Serviço à Comunidade
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MSE	Medida Socioeducativa
PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
SEME	Secretaria Municipal de Educação
SINASE	Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNIP	Unidade de Internação Provisória

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 INICIANDO A VIAGEM: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE LIBERDADE, MODERNIDADE E EXPERIÊNCIA.....	16
1.1 LIBERDADE: O QUE LEVAMOS NA BAGAGEM?.....	16
1.2 MODERNIDADE: O QUE NOS RESTA PARA LEVAR?.....	24
1.3 VIVENCIANDO A VIAGEM COMO EXPERIÊNCIA.....	34
2 DOS CAMINHOS, TRAJETOS, ANDANÇAS: CARTOGRAFIAS VIAJANTES.....	37
2.1 “DESVENDO” O CAMPO: ESCOLA E CREAS.....	43
2.2 QUEM SÃO OS ADOLESCENTES E JOVENS EM LIBERDADE ASSISTIDA NESTE CAMPO DE INVESTIGAÇÃO.....	53
3 PRIMEIRO PORTO – A ESCOLA: ENCONTROS COM PROFESSORES E ALUNOS.....	59
4 SEGUNDO PORTO – CREAS: ENCONTROS COM ADOLESCENTES E JOVENS EM LIBERDADE ASSISTIDA.....	72
4.1 O MENINO-SORRISO.....	74
4.1.1 Culturas juvenis: sobre adolescências e juventudes.....	79
4.1.2 Cultura escolar: articulações históricas entre cultura e escola.....	85
4.1.3 Ofício de aluno.....	89
4.1.4 Escola e juventude: é possível dialogar?.....	93
4.2 O MENINO-CORPO.....	100
4.2.1 Direito/educação/assistência: o que o passado nos ensina?.....	106
4.2.2 Processos de judicialização: avanços e retrocessos.....	130
4.3 O MENINO-OLHAR.....	143
4.3.1 A infância e a juventude que se perdem: pelo direito de ser	

acolhido.....	147
4.3.2 Visibilidade: sobre olhar e ser visto.....	152
 4.4 O MENINO-PAI.....	156
4.4.1 Experiência negada: por uma ética do acolhimento.....	158
4.4.2 Escolas asas, escolas aprendentes, espaços de pertencimento.....	162
 5 REFLEXÕES SOBRE A VIAGEM: O QUE LEVAMOS DESSA EXPERIÊNCIA.....	167
 REFERÊNCIAS.....	177

INTRODUÇÃO

Em uma formação de professores realizada em Vitória-ES no ano de 2015, o professor José Sérgio Carvalho narrou a história de Ulisses rumo a Ítaca, de cuja ilha o herói partira para a Guerra de Troia, deixando a esposa e o filho. Repleta de aventuras, a história aborda o retorno de Ulisses ou Odisseu (nome grego pelo qual o herói é conhecido) a sua terra natal. Carvalho ressaltou que a ilha de Ítaca nada tinha de especial; a beleza da história residia nas aventuras e desventuras do herói.

Na história de Odisseu retratada por Stephanides (2011), o herói suporta perseguições de deuses, enfrenta monstros, sereias, tempestades, gigantes, provações, até chegar finalmente ao seu destino, seu lar, Ítaca, onde o esperavam a esposa, Penélope, e o filho, Telêmaco. Ao enfrentar tais desafios, Odisseu sofreu inúmeras perdas: companheiros de guerra, amigos, bens. O autor relata que, em quase todos os lugares por onde havia passado, Odisseu recebera o tratamento dado aos estrangeiros: primeiro era servido, alimentado, e depois ouvido sobre os motivos que o levaram àquela região.

De fato, ainda que a chegada de Odisseu a Ítaca seja relatada de forma emocionante (espalhava-se a lenda de que o herói havia morrido; assim, inúmeros pretendentes desejavam desposar a pretensa viúva), devido a todos os que ele fora obrigado a matar para retomar seu lugar, o que mais nos inquieta nessa narrativa é o trajeto, o percurso, as várias histórias contadas.

Este trabalho é um convite a viajar, não para Ítaca, mas para a ilha de Vitória. Como na história de Odisseu, não se trata de dar ênfase ao ponto de chegada, mas de narrar as várias histórias que se tecem no caminho. Também não se trata de uma leitura de pesquisador-herói, que busca a Verdade, mas a daquele que, ao fazer pesquisa, se faz parte da história. Assim como Odisseu, tivemos que enfrentar alguns monstros, gigantes e perdas: os adolescentes em liberdade assistida, tidos como monstros da atualidade; o gigante de um olho só, o ciclope, como a leitura unívoca de especialismos reducionistas, e as perdas e fugas de movimentos e práticas que insistiam em nos capturar e à pesquisa.

Entendemos que, ao fazer pesquisa, nos *tornamos* pesquisadores. Há um corpo que se constitui na reflexão, na leitura, no olhar, no encontro com os sujeitos a serem pesquisados, ou melhor, no que se constitui *entre* sujeitos e pesquisador. Imersos nos atos de pensar/refletir/ouvir/narrar, somos tomados a todo instante pelos encontros que reverberam em nós. Mais do que estar em estado de prontidão, munidos de olhares atentos que busquem desvelar verdades e teorias/teses, buscamos olhar o mundo que nos cerca sob olhares sensíveis.

Pretendemos, assim, narrar as histórias vividas com os sujeitos/adolescentes e jovens em liberdade assistida, que se dispuseram a compartilhar suas histórias de vida, suas experiências acerca da escola e do mundo, aonde chegaram como estrangeiros e como novos seres num mundo que já existia antes deles, a quem deveria ser dispensada a mesma hospitalidade dada a Odisseu: serem acolhidos, “alimentados” e ouvidos.

A ideia dessa viagem se inicia com o encontro com um jovem que cumprira medida socioeducativa quando adolescente – o Menino-metamorfose. Por morarmos no mesmo bairro, nossos encontros se davam no dia a dia. O Menino-metamorfose estava sempre em estado de mutação: de cabelos, de brincos, de estilo de roupa, de emprego. O corpo pesquisador aguçou os sentidos diante daquele metamorfosear constante. Quais eram os sentidos dessas mudanças? Ao sabor de que elas se davam? Em cada fortuito encontro, um novo emprego: distribuía panfletos, fazia propaganda de serviços odontológicos, desejava trabalhar no *shopping*... E sempre dizia orgulhoso: “*Eu terminei os estudos. Agora quero fazer faculdade. De psicologia... como você!*”.

Os encontros e narrativas do Menino-metamorfose iniciam esta pesquisa, pois provocaram inquietação, curiosidade e vontade de saber – de saber mais sobre esses meninos que passeiam pela cidade, trabalhando, estudando, vivendo. Mas onde é que entra a escola? O que da escola, ou melhor, do sentido da escola, o Menino-metamorfose dizia?

– “*Ah, à escola... Eu ia só para pegar mulher!*”.

O Menino-metamorfose faz parte de uma história mais antiga: foi atendido no Programa de Liberdade Assistida Comunitária e Prestação de Serviço à Comunidade de Vitória (Programa LAC/PSC), onde atuamos como psicóloga, em 2008. A experiência no Programa levou-nos à produção da dissertação de mestrado – *Habitando sentidos no encontro com jovens “capturados” pelo sistema de justiça: um estudo sobre as trajetórias de vida de adolescentes em conflito com a lei atendidos pelo Programa LAC/PSC de Vitória-ES* (SIQUEIRA, 2011). Nessa dissertação, buscamos traçar os processos de subjetivação que produzem os adolescentes em conflito com a lei, enfatizando as trajetórias de vida de alguns deles acompanhados pelo Programa. Tal produção aborda trajetórias de adolescentes que *se tornam* em conflito com a lei pela passagem pela justiça, não possuindo uma identidade, índole ou algo intrínseco às suas personalidades que os conduzissem à criminalidade.

Segundo Tavares (2011), produzimos subjetividades criminosas que derivam dos processos de subjetivação contemporâneos, atravessados pelos dispositivos do medo, da insegurança e da violência. Tais processos são atravessados pelo desejo de ser visível, ainda que tal desejo se concretize em engajamento em condutas de risco, ou seja, “[...] modos de vida que incluem ações que desafiam a morte e/ou infrinjam as regras de convivência social” (SIQUEIRA, 2011, p. 11). Para Peralva (2000), o crime, o tráfico e as condutas de risco de jovens podem ser analisados como formas de administrar o sentimento de *risco*.

Este trabalho se propôs investigar as experiências dos adolescentes em cumprimento de liberdade assistida e suas relações com a escola. Os questionamentos que a evocaram surgiram inicialmente da experiência com adolescentes que cumpriam medida socioeducativa no Programa LAC/PSC, experiência que apontava para uma grande resistência da escola em aceitar os meninos e meninas do Programa. Na época do Programa, os profissionais que acompanhavam os adolescentes enfrentavam grande dificuldade em matricular esses sujeitos nas escolas, pois eles personificavam a ideia de violência, do tráfico e do risco, segundo os profissionais das instituições de ensino.

Como parte da equipe técnica do Programa, pudemos fazer várias intervenções na escola para compreender o movimento de resistência dessa instituição de educação.

Após vários encontros com pedagogos, diretores e professores, pudemos perceber que a instituição se colocava no lugar de “não-saber”, reconhecendo a escola como direito dos adolescentes, mas demonstrando medo, insegurança e desconhecimento de suas realidades e de como lidar com eles no cotidiano. Buscamos então trabalhar a articulação entre a educação e a assistência para garantir o direito à educação dos adolescentes que cumpriam medida socioeducativa no Programa LAC/PSC.

Se a matrícula na instituição escolar se efetiva como direito, buscamos compreender como a escola se configura atualmente para os adolescentes que cumprem liberdade assistida. Assim, pretendemos traçar, pelas narrativas desses adolescentes, os sentidos que a escola assume para esses sujeitos a partir de seus (re)encontros com ela.

Muitas vezes, o adolescente em liberdade assistida se encontra evadido da escola, ou afastado para cumprimento de medida socioeducativa de internação. Assim configura-se um retorno à instituição, acrescido do fato de esse adolescente estar muitas vezes associado à violência, autor de ato infracional, no recorrente discurso como “metáfora da violência” contemporânea (SALES, 2007). Interessante perceber como os meios de comunicação mostram os adolescentes como “sujeitos da violência”, portanto culpados, ao invés de mostrar a violência que a eles se aplica na forma de uma medida de liberdade imposta pelo adulto, que impossibilita a experiência de um mundo compartilhado entre diferentes gerações.

Entendemos que é fundamental ir além das discursividades construídas *sobre* os adolescentes e construir, a partir de suas narrativas, *no encontro com* esses sujeitos, os sentidos que a escola pode assumir: mero cumprimento de um dever, pois faz parte da efetivação da medida socioeducativa inseri-los em instituição de ensino; local que potencialize a condição de sujeito de direitos, conforme a legislação atual, gerando pertencimento e reconhecimento como adolescentes e jovens, ou outros tantos possíveis sentidos.

Entendemos ser importante retrazar a tríade direito, educação e assistência, no intuito de compreender como as políticas direcionadas ao adolescente/jovem¹ se constituíram. Vemos que a infância e a adolescência passaram de fases indistintas à afirmação de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Vemos ainda que a punição da criança e do adolescente como adultos, numa perspectiva corretiva, cedeu lugar à constituição de uma visão socioeducativa, garantida pelas normativas internacionais e pela legislação atualmente em vigor. No entanto, questionamos se não se configura um retorno ao passado, quando práticas atuais remetem à punição estabelecida antes na história e à atual culpabilização dos adolescentes e jovens de boa parte da violência contemporânea.

As mudanças no âmbito jurídico e na visão da infância e juventude demandam análises em relação aos avanços, retrocessos e possibilidades dos programas e políticas direcionadas a esse público. Questionamos se, no âmbito do direito, da educação e da assistência, as práticas têm potencializado e afirmado os direitos da adolescência e da juventude, ou se têm constituído em processos de judicialização, que moldam formas de ser jovem, conformes e úteis à sociedade. Tais processos podem ser entendidos, conforme Scheinvar e Lemos (2012), para quem as leis e os aparelhos que os cercam apresentam efeitos de coerção, afirmando formas diversas de vida.

A judicialização das relações tem a sua potência não na capacidade de transformar o mundo, de atender as demandas, de corrigir condutas, mas de coagir o sentido inventivo das relações que, obedientes, encaminham-se para os tribunais em suas diversas formas: juizados, ministério público, conselhos tutelares, centros de referência de assistência social, escolas, centros de saúde, entre outros (SCHEINVAR; LEMOS, 2012, p. 81).

As autoras nos incitam a pensar os direitos de forma a não vê-los circunscritos a modelos e enquadramentos. Questionam, assim, se as práticas de direitos se orientam pela judicialização das relações, pautadas pela lei, ou se afirmam a multiplicidade de pensamentos, de valores, de formas de ser. Caminhando com as reflexões que fazem, questionamos se a aplicação das leis garantidoras dos direitos

¹ De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECRIAD), adolescente é a pessoa entre doze e dezoito anos de idade. Utilizamos o termo “adolescente/jovem” porque as medidas socioeducativas podem ser cumpridas por jovens até os vinte e um anos de idade, conforme o parágrafo único do artigo 2º do ECRIAD.

do adolescente e do jovem judicializa ou potencializa suas formas de ser e estar no mundo.

Para falar de adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, cumpre abordarmos as culturas juvenis, buscando compreender o “ser adolescente” e “ser jovem” na contemporaneidade, assim como estabelecermos as possíveis conexões e interfaces entre a cultura juvenil e a escola.

Será possível o diálogo entre o adolescente/jovem, suas formas de expressão e a escola? A escola tem estabelecido formas de dialogar que possibilitem ao adolescente/jovem experienciar o pertencimento e se sentir acolhido?

Falamos de pertencimento conforme Pais (1990, 2008), que concebe a escola como espaço capaz de gerar pertencimento e reconhecimento das diferenças e intensidades juvenis, capacidade que pode constituir-se em um contraponto à invisibilidade atribuída ao adolescente/jovem em liberdade assistida, tido muitas vezes como supérfluo e descartável na sociedade contemporânea.

A ideia de superfluidade dos adolescentes e jovens em conflito com a lei como os que não são reconhecidos, não têm lugar, pode ser tomada em analogia aos supérfluos criados pelo totalitarismo, conforme Arendt (1989). Nos questionamos se estamos diante de um renovado totalitarismo que, destituindo esses sujeitos de palavra e opinião, os usurpa do sentimento de pertencerem a este mundo²? Mais ainda, que usurpa deles a capacidade de repensar e renovar o mundo?

Para serem livres e potencialmente renovar o mundo, os recém-chegados devem ser acolhidos, o que, segundo Arendt (2013), cabe à educação e aos educadores. A ideia de apresentar o mundo aos novos que se inserem nele. A ideia de apresentar traz

² Utilizamos o conceito de mundo conforme as reflexões de Arendt em vários de seus escritos, assim, nos referimos ao mundo não como uma realidade física que nos rodeia, mas como “o lar construído pelo homem na Terra e fabricado com o material que a natureza terrena coloca à disposição de mãos humanas” (ARENDT, 2010, p. 167), que é composto por “tradições históricas e realizações materiais e simbólicas”, como nos lembra Carvalho (2007, p. 19), onde os homens podem constituir o mundo comum, reunidos entre si.

em si a dimensão de se responsabilizar pelo mundo em que vivemos e que produzimos.

Estão a escola, a educação, através de seus educadores, responsabilizando-se pelo mundo e apresentando-o aos diversos adolescentes e jovens que nele se inserem, inclusive aos que cumprem liberdade assistida? Ou estamos, com as práticas educacionais, contribuindo para que se sintam perpetuamente *estrangeiros*, sem lhes dar a hospitalidade necessária para que possam sentir-se acolhidos? Estamos ouvindo esses sujeitos? Estamos garantindo-lhes a possibilidade da formação para se constituírem sujeitos que possam falar, ser ouvidos, ser vistos como pertencentes a esse mundo no qual vivem?

Esta viagem busca não exatamente desvendar as questões acima, mas refletir, lançar análises sobre as práticas que engendramos aos adolescentes e jovens na contemporaneidade. Cartografando nosso percurso, buscamos visibilizar os processos que compõem os adolescentes e jovens que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida. Entendendo que as instituições nas quais se inserem (escola e programa de acompanhamento de medida socioeducativa) partilham a visão e as políticas direcionadas a eles e com elas se coadunam, buscamos cartografar os processos que se atualizam em suas práticas cotidianas.

Histórias compartilhadas com os adolescentes e jovens que cumprem liberdade assistida no município de Vitória. As narrativas que tecem sobre suas relações com a escola e que colocam em análise os processos engendrados por esses (re)encontros, suas resistências, a evasão da medida socioeducativa e da escola.

Inspirados por Arendt (2010), a partir dos questionamentos que suas narrativas evocam, propomos “pensar o que estamos fazendo” com os adolescentes/jovens em liberdade assistida: pensar a própria medida de liberdade assistida, suas possibilidades, desafios, incoerências.

Compomos *juntos*. Cartografias de encontros. De desencontros. Histórias. Silêncios. O que narram e o que dizem quando se calam... Está feito o convite. Que a história se inicie.

1 INICIANDO A VIAGEM: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE LIBERDADE E EXPERIÊNCIA

1.1 LIBERDADE: O QUE LEVAMOS NA BAGAGEM?

Levantar a questão – o que é liberdade? – parece ser uma empresa irrealizável (ARENDT, 2013).

Como foi relatado, assim como Odisseu, foi preciso sofrer algumas “perdas”, notadamente do olhar especialista, olhar de quem já havia trabalhado e pesquisado adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, de quem havia acompanhado vários adolescentes *em liberdade assistida*. Ao pensar a liberdade assistida, foi preciso refletir sobre o sentido da liberdade. De que falamos ao utilizar o termo “liberdade”? É possível *cumprir* uma liberdade, mais ainda, em sua forma assistida? Foi preciso desnaturalizar, estranhar, colocar em análise o termo e as práticas.

O termo liberdade assistida já aparece no Art. 38 do Código de Menores de 1979 com o objetivo de “vigiar, auxiliar, tratar e orientar o menor”, substituindo liberdade vigiada, prevista no Código de Menores de 1927, que estabelecia, em seu Art. 92, que o menor ficaria sob a responsabilidade dos pais, tutor ou guarda, sob a vigilância do juiz. A liberdade vigiada previa o controle sobre a conduta do menor, vendo-o como “objeto a ser vigiado”, conforme Ferreira, E. (2010).

Ferreira, E. (2010) salienta que, apesar da mudança na legislação, a perspectiva de “vigiar” permaneceu no Código de 1979, superado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECRIAD), que, de acordo com Carranza (2005, p. 30), vê os adolescentes como “[...] sujeitos livres e em desenvolvimento que requerem apoio ou assistência no exercício de sua liberdade, para se desenvolverem à plenitude”. O ECRIAD, em seu Art. 119, aponta a liberdade assistida como uma medida para “acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente”.

Segundo Ferreira, E. (2010), a legislação designa a superação da ideia de mera vigilância do comportamento do adolescente para a função de orientação da medida

socioeducativa no que concerne às diretrizes a serem perseguidas na sua execução, como escolarização, profissionalização e inserção no mercado de trabalho. O autor salienta que a medida de liberdade assistida é restritiva de direitos, caracterizada pela restrição da liberdade, pois impõe algumas condições de vida ao adolescente, que devem ser seguidas e acompanhadas por um orientador designado pelo juiz.

Mas o que seria auxiliar e acompanhar “o exercício da liberdade”, função do orientador da medida de liberdade assistida? Se a liberdade assistida compreende o auxílio, o acompanhamento de um orientador, sendo restritivo de liberdade, pois o não cumprimento pode implicar internação-sanção (internação por três meses em unidade de internação), pode ser entendido como uma não liberdade? Não seria um paradoxo, podendo ser visto como um “ensinar” a ser livre? Não seria uma punição uma afirmação da impossibilidade de liberdade? Mas, afinal, o que é ser livre?

Ainda que Arendt (2013, p. 188) afirme que “levantar a questão – o que é liberdade? – parece ser uma empresa irrealizável”, propomos a reflexão sobre liberdade. Nossa intenção não é definir o conceito liberdade, mas colocar em análise a medida socioeducativa de liberdade assistida como uma forma de impossibilitar a experiência de liberdade, num movimento paradoxal em relação à afirmação dos adolescentes como sujeitos de direitos, entre eles o da afirmação à vida e à liberdade, previstos pela Constituição Federal de 1988 (CF).

O ato infracional restringe a liberdade no momento do cumprimento da liberdade assistida, mas pode potencializar adolescentes e jovens livres após a finalização da medida? Em outras palavras, se a liberdade assistida não constitui uma forma de liberdade no presente, pode produzir sujeitos livres no futuro?

Para falar de liberdade, buscaremos algumas reflexões de Kant (1784a, 1784b, 2009) e Arendt (2010, 2013). Se Arendt (2013) considera a tarefa de definir a liberdade como algo irrealizável, o que poderíamos falar da tarefa de pensar o conceito a partir de Kant?

Na *Crítica da razão pura*, Kant (2009) aborda a dificuldade de provar a possibilidade da liberdade, tratando-a como uma ideia transcendental.

A liberdade, aqui, é tratada como uma ideia transcendental, pela qual a razão pensa começar absolutamente pelo incondicionado sensível a série de condições no fenômeno, e se envolve numa antinomia com as próprias leis que estabelece para o uso empírico do entendimento (KANT, 2009, p. 369).

Como uma ideia transcendental, entendemos que, para o filósofo, a liberdade não apresenta realidade objetiva, não se referindo diretamente a um objeto. Já na *Crítica da razão prática*, Kant (2006, p. 12) relaciona lei moral e liberdade: “a liberdade é, indubitavelmente, a *ratio essendi* da lei moral, mas a lei moral é a *ratio cognoscendi* da liberdade”. O autor fala do uso moral da razão, o que autoriza a pensar a liberdade efetiva. Kant (2006) diferencia o uso teórico da razão, relacionado à faculdade de conhecer os objetos, do uso prático da razão, que determina a faculdade da vontade, ligando o conceito de liberdade à vontade humana. Para o filósofo, o arbítrio está ligado à vontade e à razão, denominando de livre-arbítrio o que pode ser determinado pela razão.

Em suas reflexões sobre o iluminismo, Kant (1784b, p. 5) toma a menoridade como “a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem”. O autor salienta que é cômodo ser *menor* e assim demandar o entendimento do outro. Servir-se do próprio entendimento, sair da condição de menoridade requer decisão e coragem. Mais ainda, salienta que desprender-se da menoridade é difícil para o homem, pois “[...] preceitos e fórmulas, instrumentos mecânicos do uso racional [...]” ou o “[...] mau uso dos seus dons naturais” (KANT, 1784b, p. 6) lhe impõe uma condição de menoridade perpétua.

Para sair da menoridade, é preciso a liberdade, o uso autônomo da razão e a liberdade de pensamento: pensar por si mesmo, fazer uso da razão, acionar o que Kant (1784b, p. 6) chama de “vocalção de cada homem para pensar por si mesmo”. Neste texto, o autor pensa a liberdade como o “fazer um uso público da sua razão em todos os elementos”. O uso público implica o pensar e poder expressar seus pensamentos a uma comunidade. O uso privado implica obedecer sem raciocinar, sem questionar e explicitar o que se pensa de uma ordem ou lei.

Kant (1784b, p. 11) aborda a questão da liberdade em relação ao Estado que, em meio a um exército que possa garantir a ordem pública, se organiza diante da lógica:

“Raciocinai tanto quanto quiserdes e sobre o que quiserdes; mas obedecei!”. Ao povo pode-se permitir certo grau de liberdade civil, mas com limites. Nesse artigo, Kant (1784b) pensa o ser humano sob a tendência e vocação ao pensamento livre, concebendo a capacidade de agir segundo a liberdade.

Ao refletir sobre a política e a moralidade, Kant (1784a, p. 8) aponta o antagonismo entre o que chama de a “sociabilidade insociável” dos homens, que entende como a tendência para entrar em sociedade, pois assim “se sente mais homem, isto é, sente o desenvolvimento das suas disposições naturais” e a ameaça em dissolver a sociedade, decorrente de sua paradoxal propensão para se isolar, porque tende a querer tudo a sua maneira, a seu gosto, de forma individual.

Em relação a viver em sociedade, o autor salienta a importância das leis, a fim de garantir os limites da liberdade de cada um, garantindo a coexistência com a liberdade de todos. Ressalta, assim, a necessidade da coação.

A necessidade é que constrange o homem, tão afeiçoado, aliás, à liberdade irrestrita, a entrar neste estado de coação; e, claro está, a maior de todas as necessidades, aquela que reciprocamente se infligem os homens, cujas inclinações fazem que eles não possam viver uns ao lado dos outros em liberdade selvagem (KANT, 1784a, p. 9).

O autor aponta a constituição civil como a cerca que limita a liberdade selvagem, disciplinando-a e, assim, possibilitando seu desenvolvimento completo. Para Kant (1784a), o homem é um animal que precisa de um senhor, quando vive em sociedade. Tal senhor tem função de domar a vontade própria de cada indivíduo e o forçar a obedecer a uma vontade universalmente válida. Paradoxalmente, deve, como ser racional, “desejar uma lei que ponha limites à liberdade de todos”, porém sua “animal tendência egoísta” (KANT, 1784a, p. 10) tende a se opor à renúncia de abusar de sua liberdade diante de seus semelhantes. O abuso da liberdade individual demanda a necessidade de um senhor, ter alguém acima de si que exerça poder sobre a liberdade, em conformidade com as leis.

Arendt (2013) ressalta que Kant faz a distinção entre uma razão teórica ou pura e uma razão prática, formando o agente do livre-arbítrio, ligando a vontade à razão. Mas questiona: “Deve parecer realmente estranho que a faculdade da vontade, cuja atividade essencial consiste em impor e mandar, seja quem deva abrigar a liberdade”

(ARENDT, 2013, p. 190), destituindo-a do campo da política e abrigando-a no campo do domínio interno, a vontade.

Ainda assim, apesar de Arendt (1993, p. 52) salientar que Kant atribui muitos sentidos à palavra “liberdade”, ligando-a à vontade e ao uso da razão, cita que no pensamento kantiano a “liberdade política é definida, de modo inteiramente inequívoco e consistente ao longo de sua obra, como o ‘fazer uso público da própria razão em qualquer domínio’”. Para a autora, o filósofo aborda a liberdade de opinião, mas não a vincula à ação.

A liberdade na concepção kantiana, vista como uma escolha interna, concernente a uma lei moral, se relaciona ao que Arendt (2013, p. 205) aborda quando cita que a filosofia somente consegue pensar a liberdade quando dissociada da política, em que era vivenciada como algo que ocorria “no relacionamento entre mim e mim mesmo, fora do relacionamento entre os homens”, num diálogo interior e em completa solidão. Assim, de acordo com a autora, a liberdade se torna sinônimo de livre-arbítrio.

Diferentemente de Kant, Arendt (2013) pensa a liberdade como interdependente da política.

[...] devemos ter sempre em mente, ao falarmos do problema da liberdade, o problema da política e o fato de o homem ser dotado com o dom da ação; pois ação e política, entre todas as capacidades e potencialidades da vida humana, são as únicas coisas que não poderíamos conceber sem ao menos admitir a existência da liberdade, e é difícil tocar em um problema político particular sem, implícita ou explicitamente, tocar em um problema da liberdade humana (ARENDT, 2013, p. 191).

Para a autora, sem a liberdade a vida política seria destituída de significado. Arendt (2013, p. 199), em contraponto à liberdade interior, dirigida pela vontade e pelo pensamento, vista como livre-arbítrio, entende que “os homens são livres – diferentemente de possuírem o dom da liberdade – enquanto agem, nem antes, nem depois; pois *ser livre e agir* são uma mesma coisa”.

Para Arendt (2013, p. 194), “tomamos inicialmente consciência da liberdade ou do seu contrário em nosso relacionamento com outros, e não no relacionamento com nós mesmos”, necessitando, portanto, de um espaço *entre* os homens para nos constituirmos como realidade. A autora parte da ideia da liberdade como “estado do

homem livre, que o capacitava a se mover, a se afastar de casa, a sair para o mundo e a se encontrar com outras pessoas em palavras e ações”. Ressalta ainda que, para ser livre, o homem deve libertar-se das necessidades da vida, não ser escravo, não estar sujeito à coerção de outro e estar em companhia de outros homens, em um “espaço público comum”, em um “mundo politicamente organizado”, numa condição sem a qual a liberdade não pode aparecer concretamente.

Arendt (2010, p. 67), para falar de liberdade (e política), parte da pólis grega, onde os homens livres participavam da construção de um mundo comum, que “é aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos”, em que o sujeito “só pode sobreviver ao vir e ir das gerações na medida em que aparece em público”. Na esfera da pólis, o cidadão livre era aquele que não estava subordinado à esfera privada da família, às necessidades inerentes à manutenção da vida e ao trabalho.

Na pólis grega, os homens livres participavam da construção de um mundo comum, o verdadeiro sentido de política. Para Arendt (2008), a política baseia-se na pluralidade dos homens, na convivência entre os diferentes, e o homem deve ser livre para agir e falar.

Para Arendt (2013, p. 201), a “*pólis* grega foi outrora precisamente a ‘forma de governo’ que proporcionou aos homens um espaço para aparecimentos onde pudessem agir – uma espécie de anfiteatro onde a liberdade podia aparecer”. A autora ressalta a dificuldade de se pensar a liberdade relacionada à ação e à visibilidade, portanto ao âmbito político, pois vinculamos a liberdade ao mundo da vontade, do interior, atributo do indivíduo e quase uma barreira à vida em sociedade, como no pensamento: “a perfeita liberdade é incompatível com a existência da sociedade”. Aborda o liberalismo, que “colaborou para a eliminação da noção de liberdade do âmbito político” (ARENDT, 2013, p. 202), pois pensa a liberdade como direito individual, em contraponto à ideia de liberdade como a possibilidade de constituir um mundo comum, pela ação em conjunto com outros homens.

Cumprir pensar como o liberalismo pensa a liberdade. Benjamin Constant (1985) tece as diferenças entre a liberdade dos antigos e a dos modernos. A dos antigos

[...] consistia em exercer coletiva, mas diretamente, várias partes da soberania inteira, em deliberar na praça pública sobre a guerra e a paz, em concluir com os estrangeiros tratados de aliança, em votar as leis, em pronunciar julgamentos, em examinar as contas, os atos, a gestão dos magistrados; em fazê-los comparecer diante de todo um povo, em acusá-los de delitos, em condená-los ou em absolvê-los (CONSTANT, 1985, p. 1).

Para o autor, a liberdade dos antigos implicava a submissão do indivíduo à autoridade do todo; assim, o indivíduo não podia ser independente nem no que concernia à escolha da religião. Sua vontade era limitada pelo corpo social. Para Constant (1985, p. 1), o indivíduo “soberano nas questões públicas”, como nas questões de paz e guerra, exílio, condenações, era escravo nos assuntos privados.

Em contraponto à liberdade dos antigos, “a qual se compunha da participação ativa e constante do poder coletivo”, que buscava a partilha do poder social entre os cidadãos (CONSTANT, 1985, p. 3), a liberdade dos modernos é uma liberdade individual.

É para cada um o direito de não se submeter senão às leis, de não poder ser preso, nem detido, nem condenado, nem maltratado de nenhuma maneira, pelo efeito da vontade arbitrária de um ou de vários indivíduos. É para cada um o direito de dizer sua opinião, de escolher seu trabalho e de exercê-lo; de dispor de sua propriedade, até de abusar dela; de ir e vir, sem necessitar de permissão e sem ter que prestar conta de seus motivos ou de seus passos (CONSTANT, 1985, p. 1).

Trata-se de uma concepção de liberdade que remete à segurança dos privilégios privados, à independência individual, a que “não se deve nunca pedir seu sacrifício para estabelecer a liberdade política” (CONSTANT, 1985, p. 4). Ainda assim, o autor alerta para o perigo da liberdade moderna: “absorvidos pelo gozo da independência privada e na busca de interesses particulares, renunciemos demasiado facilmente a nosso direito de participar do poder político” (CONSTANT, 1985, p. 6). Segundo o autor, é preciso combinar as duas espécies de liberdade: a individual e a política, a fim de garantir os direitos individuais, mas também de “consagrar a influência deles sobre a coisa pública” (CONSTANT, 1985, p. 7), conclamando os indivíduos a participar do exercício do poder.

Retornando à concepção arendtiana de liberdade, vimos que a autora contrapõe a liberdade vista como livre-arbítrio e a liberdade moderna/individual à ideia de uma liberdade que não é “[...] atributo da vontade, mas sim um acessório do fazer e do agir” (ARENDT, 2013, p. 213).

Ao associar a liberdade ao agir, Arendt (2013, p. 214) ressalta o significado da palavra grega *arkhein*, “que abarca o começar, o conduzir, o governar, ou seja, as qualidades proeminentes do homem livre”, o que testemunha, segundo a autora, a coincidência de ser livre e a capacidade de começar algo novo.

A partir de Agostinho, Arendt (2013, p. 216) retoma a conexão entre liberdade e iniciar: “o homem é livre porque ele é um começo”.

No nascimento de cada homem esse começo inicial é reafirmado, pois em cada caso vem a um mundo já existente alguma coisa nova que continuará a existir depois da morte de cada indivíduo. Porque é um começo, o homem pode começar; ser humano e ser livre são uma única e mesma coisa. Deus criou o homem para introduzir no mundo a faculdade de começar: a liberdade (ARENDT, 2013, p. 216).

A autora afirma uma liberdade cuja potência reside na capacidade de iniciar algo novo, o milagre, visto como “interrupções de uma série qualquer de acontecimentos, de algum processo automático, em cujo contexto constituam o absolutamente inesperado” (ARENDT, 2013, p. 217), milagre que tem os homens como autores, que, “por terem recebido o dúplice dom da liberdade e da ação, podem estabelecer uma realidade que lhes pertence de direito” (ARENDT, 2013, p. 220).

Para Arendt,

[...] o milagre que salva o mundo, o domínio dos assuntos humanos, de sua ruína normal, “natural”, é, em última análise, o fato da natalidade, no qual a faculdade da ação se radica ontologicamente. Em outras palavras, é o nascimento de novos seres humanos e o novo começo, a ação de que são capazes em virtude de terem nascido (ARENDT, 2010, p. 308).

Para a autora, “o novo sempre aparece na forma de um milagre”, que seria a capacidade de refundar e recriar o mundo pela ação, sendo o homem “capaz de realizar o infinitamente improvável” (ARENDT, 2010, p. 222). Trata-se de liberdade e capacidade de agir, instaurando a novidade no mundo, em estreita ligação ao que Arendt (2010, p. 10) denomina natalidade, “o constante influxo de recém-chegados que nascem no mundo como estranhos”, recém-chegados que possuem “a capacidade de iniciar algo novo, isto é, de agir”. Recém-chegados, o que implica pensar em como esses seres que chegam ao mundo que já existe antes deles poderão ser acolhidos, inseridos e, potencialmente, desenvolver sua capacidade de serem livres, de iniciarem algo novo.

Para Arendt (2013, p. 234), os recém-chegados “não se acham acabados, mas em um estado de vir a ser”. A criança “é nova em um mundo que lhe é estranho e se encontra em processo de formação; é um novo ser humano e é um ser humano em formação”. Na educação, “lidamos sempre com pessoas que não podem ainda ser admitidas na política e na igualdade, por estarem sendo preparadas para elas” (ARENDT, 2013, p. 160). Aos educadores, em suma, aos adultos, como representantes do mundo, pelo qual devem assumir responsabilidade, cabe a preparação, a formação dos recém-chegados, segundo a autora. E afirma que, na educação, “essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade” (ARENDT, 2013, p. 239).

Essas reflexões nos interessam diante dos adolescentes em liberdade assistida, que são recém-chegados ao mundo. A liberdade, segundo as reflexões arendtianas, pode ser entendida como agir e instaurar algo de novidade no mundo, num espaço público, portanto compartilhado, entre os homens.

Os adolescentes em liberdade assistida, como todos os recém-chegados, devem ser inseridos no mundo pelos adultos/educadores. Mas como pensar o acolhimento e inserção dos recém-chegados, via educação, a um mundo que vivencia, após a modernidade, a perda da autoridade? Como assumir a responsabilidade pelo mundo diante dos que chegam a ele como estrangeiros? É necessário, para refletir sobre a potencial liberdade desses adolescentes, pensar a autoridade e a responsabilidade exercidas pelos adultos diante desses *estrangeiros*.

1.2 MODERNIDADE: O QUE NOS RESTA PARA LEVAR?

Arendt (2013) fala do rompimento do fio da tradição engendrado pela época moderna, quando o homem se vê diante de questões para as quais não tem resposta, aliás, quando não consegue nem elaborar as perguntas certas diante dos fenômenos.

Segundo Arendt (2013, p. 53), a tradição começa com os romanos e, com eles, a ideia de tradição como “[...] fio condutor através do passado e a cadeia à qual cada nova geração, intencionalmente ou não, ligava-se em sua compreensão do mundo e em

sua própria experiência”. É esse fio condutor que perdemos e, com ele, entramos na dimensão do esquecimento, da perda da autoridade e da religião.

Em *Origens do totalitarismo*, Arendt (1989) relata a experiência totalitária, quando as leis e acordos internacionais não foram capazes de impedir a aniquilação de milhões de judeus, destituídos da condição de cidadãos e da sua condição humana. Arendt (1989, p. 329) descreve a forma como os nazistas executavam a exterminação dos judeus: privando-os de sua condição legal, destruindo sua pessoa jurídica. “O importante é que se criou uma condição de completa privação de direitos antes que o direito à vida fosse ameaçado”.

Para Arendt (1989, p. 331), “o homem pode perder todos os chamados Direitos do Homem sem perder a sua qualidade essencial de homem, sua dignidade humana. Só a perda da própria comunidade é que o expulsa da humanidade”. Vivenciando o que mais tarde chamaria de não política, compreendeu que “o que era sem precedentes não era a perda do lar, mas a impossibilidade de encontrar um novo lar” (ARENDT, 1989, p. 327).

Os judeus eram então vistos como apátridas, supérfluos, num mundo onde nenhuma nação se posicionou de forma a reclamá-los. Eles falavam, mas seu discurso não era ouvido, vivendo sob a absoluta ausência de lei. A autora descreve a barbárie do totalitarismo, a originalidade de algo nunca antes vivido na humanidade, uma forma de governo em que “tudo era possível”, e nos inquieta diante da visão de um mundo onde a barbárie foi possível.

As reflexões de Arendt (1989) também nos remetem à concepção da época moderna marcada pela Ciência, em que imperava a dúvida e o questionamento de verdades até então incontestes, como a religião e a revelação divina. O questionamento das verdades instituídas instaura a crise da modernidade, com a perda da tradição, da autoridade, da religião.

Interessa-nos refletir sobre a autoridade, situada em sua origem nos romanos, para quem “os antepassados representam o exemplo de grandeza para cada geração subsequente, que eles são os *maiores*, por definição” (ARENDT, 2013, p. 161). A

autora aponta o caráter sagrado da fundação engendrada pelos antepassados, como a fundação de Roma, e ressalta que uma vez que algo tivesse sido fundado permanecia obrigatório para todas as gerações futuras; ligação com o passado e com a tradição, que repassava às gerações o legado dos antepassados. A autoridade era mantida pela tradição, pois “agir sem autoridade e tradição, sem padrões e modelos aceitos e consagrados pelo tempo, sem o préstimo da sabedoria dos pais fundadores, era inconcebível” (ARENDT, 2013, p. 166).

Os que detinham autoridade (os anciãos e o Senado), que era herdada (ou transmitida) dos antepassados, os *maiores*, os fundadores, não tinham poder. A autoridade era antes uma forma de conselho, uma confirmação das ações humanas, uma “força coerciva” que acrescia a cada ato o peso do passado instaurado na fundação. Os antepassados instituíam os costumes que serviam de exemplo e medida para as gerações futuras. É o que perdemos,

[...] pois viver em uma esfera política sem autoridade nem a consciência concomitante de que a fonte desta transcende o poder e os que o detêm, significa ser confrontado de novo, sem a confiança religiosa em um começo sagrado e sem a proteção de padrões de conduta tradicionais e portanto autoevidentes, com os problemas elementares da convivência humana (ARENDT, 2013, p. 187).

Sem a tríade que nos guiava no mundo, a tradição, a religião e a autoridade, deixamos de ter o fio condutor e a medida de nossos atos. Instaura-se a crise, em que tudo se torna possível, como na experiência totalitária, e vivenciamos que, “em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós” (ARENDT, 2013, p. 227), alguma coisa comum e *em* comum, perda de sentidos e significações que possam ser compartilhados num mundo constituído *pelos* homens.

A crise instaurada na modernidade produz efeitos inclusive na educação. Arendt (2013, p. 243) trata da crise *na* educação, ressaltando que não significa uma crise *da* educação, restrita a ela, mas efeito da modernidade que se reflete também na educação. “A crise da autoridade na educação guarda a mais estreita conexão com a crise da tradição, ou seja, com a crise de nossa atitude face ao âmbito do passado”. E, se isso importa, é porque os educadores (os adultos) devem apresentar e acolher os recém-chegados ao mundo. “Eles assumem na educação a responsabilidade, ao

mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo” (ARENDT, 2013, p. 235).

No entanto, a partir de Arendt (2013, p. 240) questionamos: Como exercer a responsabilidade, que é ligada, na educação, à autoridade, quando esta “ou não representa mais nada”, “ou, no máximo, desempenha um papel altamente contestado”? Quando “os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças”? Como pensar a responsabilidade diante de um adulto cuja maior preocupação é sua própria sobrevivência?

A sociedade moderna, marcada pela ênfase no trabalho, converteu-se numa sociedade de trabalhadores, preocupados basicamente com a sobrevivência e vivendo em torno dessa atividade; “a sociedade é a forma na qual o fato da dependência mútua em prol da vida, e de nada mais, adquire importância pública, e na qual se permite que as atividades relacionadas com a mera sobrevivência apareçam em público” (ARENDT, 2010, p. 56). Se o domínio público era o espaço da ação, da “aparência” entre iguais, o trabalho passou a assumir importância primordial, pela manutenção da vida e por organizar as relações.

O mundo, como artefato humano, pressupõe a convivência entre os homens, e o “domínio público, enquanto mundo comum, reúne-nos na companhia uns dos outros e, contudo, evita que caiamos uns sobre os outros” (ARENDT, 2010, p. 64). Na sociedade de massas, o domínio público não se constitui nesse espaço, pois cede lugar ao trabalho e à mera sobrevivência. O mundo comum (e o espaço público) é fundamental, pois possibilita a pluralidade, assegurando que “a importância de ser visto e ouvido por outros provém do fato de que todos veem e ouvem de ângulos diferentes” (ARENDT, 2010, p. 70). A questão é que o trabalho e as difusões do público e do privado no social produzem o que a autora chama de *prisioneiros da subjetividade*, quando os homens somente conseguem ver a partir de sua própria existência, destituídos que estão da pluralidade humana, o que acaba com a possibilidade de um mundo comum.

A propósito das preocupações com a própria existência, vemos o que Sennett (1998, p.17) denominou de “tirantias da intimidade”, decorrente de um mundo cada vez mais

imerso na intimidade do *eu*, onde “multidões de pessoas estão agora preocupadas, mais do que nunca, apenas com as histórias de suas próprias vidas e com suas emoções particulares”. Segundo o autor, a intensa preocupação consigo mesmo origina a confusão entre vida pública e vida íntima, onde as “pessoas tratam em termos de sentimento pessoais os assuntos públicos” (SENNETT, 1998, p. 18).

O autor destaca que no século XVII a palavra *público* significava “aberto à observação de qualquer pessoa”, em que os trajes e o comportamento denotavam a posição social, e *privado* significava “uma região protegida da vida, definida pela família e pelos amigos” (SENNETT, 1998, p. 30). Com o crescimento do comércio e das cidades no século XVIII, o comportamento público e o privado foram se modificando e criando normas para as relações sociais, onde a experiência pública se relacionava à formação da ordem social. Com o capitalismo industrial, as modificações no consumo e nas relações nas grandes cidades, cada vez mais se configurava a família como um espaço de segurança, um refúgio contra os “terrores da sociedade”.

Do equilíbrio entre o público e o privado, a preocupação passa da ordem social construída no espaço público, para a preocupação com o eu, com a personalidade, em consequência da secularização e da ciência. Assim, “quando os deuses se foram”, quando a explicação divina da vida cedeu lugar à *personalidade*, às diferenças individuais, como uma maneira de pensar o sentido da vida humana e a sociedade como uma “coleção de personalidades”, esta passa a ser prioridade nas relações entre os homens na cidade. Pensar a natureza humana e a sociedade se concentra nos fenômenos individuais, “gradualmente, essa força perigosa, misteriosa, que era o eu, passou a definir as relações sociais. Tornou-se um princípio social” (SENNETT, 1998, p. 413).

As consequências do eu como princípio social leva ao que o autor denomina de evanescimento da *res publica*³, pois passamos a acreditar que as significações sociais

³ O termo *res publica* é utilizado pelo autor como os “vínculos de associação e de compromisso mútuo que existem entre as pessoas que não estão unidas por laços de família ou de associação íntima: é o vínculo de uma multidão, de um ‘povo’, de uma sociedade organizada, mais do que vínculo de família ou de amizade” (SENNETT, 1998, p. 16). O autor ressalta que hoje a participação na *res publica* se resume a um estar de acordo, e os “fóruns para essa vida pública, como a cidade, estão em estado de decadência”.

são geradas pelos sentimentos individualizados. Mitificação moderna que paradoxalmente produz a aproximação entre as pessoas como um bem moral e isolamento e silêncio, mergulho de cada um em suas próprias questões (psicológicas), um eu narcísico, focado em si mesmo, em detrimento de uma vida com vínculos entre as pessoas.

Retomando a questão do trabalho na sociedade, Carvalho (2007, p. 22) ressalta que, com a moderna ênfase no trabalho como forma de garantir a manutenção da vida e do consumo, vivenciamos um Estado que “[...] não mais pode ser a noção de busca do *bem comum*, mas a administração competente dos interesses particulares ou privados em conflito”. Passamos a viver em função da esfera social, onde “o que os homens têm em comum não é um mundo de significações, práticas e valores compartilhados, mas a gestão de seus interesses particulares”, o que impacta a educação, que já não é mais a iniciação em um mundo comum, tendo agora a função de preparar para o mercado de trabalho os consumidores que se lançam no mundo.

O autor ressalta o declínio do sentido público da educação, visto como o apresentar “a herança cultural pública”, apresentar o mundo e formar os recém-chegados, que cede lugar ao desenvolvimento de competências e capacidades individuais, ideais às vezes transvestidos em propostas pedagógicas libertárias que nada mais fazem do que reforçar o ideal de liberdade liberal, centrado no indivíduo e no direito individual: um equívoco que defende uma educação para realização do futuro, segundo a qual “já não importa formar jovens dignos de seus antepassados – trata-se de prepará-los para fazer frente às novidades do futuro” (CARVALHO, 2015b, p. 991).

O autor salienta que a educação atual, focada na aquisição de competências, na formação profissional e individual, em consonância com uma sociedade cada vez mais individualizante, transforma a educação num valor privado e perde a capacidade de “iniciar os novos num mundo comum e público de heranças simbólicas e realizações materiais” (CARVALHO, 2007, p. 17).

São questões importantes para a educação, que impactam o acolhimento e a inserção dos recém-chegados, pois a educação “implica a plena admissão numa comunidade política: o momento em que se deixa de ser um recém-chegado ao mundo para se

constituir em alguém que não só está no mundo, mas que é do mundo” (CARVALHO, 2014, p. 822). Comumente vista como saudosista e conservadora, pois denuncia a crise da modernidade e seus efeitos, a concepção arendtiana de educação não deve ser vista “[...] como uma forma de preservação de uma estrutura de dominação vigente, mas como um exercício de zelo e cuidado com o mundo e com aqueles que nele se iniciam (CARVALHO, 2014, p. 822).

O acolhimento e a responsabilidade dos adultos perante os que chegam são essenciais para que estes possam ser “[...] admitidos na comunidade dos adultos e igualmente responsáveis pelo destino do mundo” (CARVALHO, 2014, p. 821), tomando posse da responsabilização política pelos rumos do mundo, já que portam a potencialidade de fazer milagres. Porém, somente em um “mundo dotado de durabilidade pública – um mundo que acolhe em seu seio os novos, que os transforma em herdeiros autorizados de seu passado e agentes responsáveis por seu futuro – é possível instituir o novo” (CARVALHO, 2015b, p. 986).

Assim, pensar a educação como uma “experiência simbólica com potencial significação política é uma aposta, não um controle; implica uma relação com um legado de valores e saberes do passado, e não a determinação de uma configuração para o futuro” (CARVALHO, 2014, p. 826). Aposta que depende da ação dos educadores no sentido da responsabilidade frente aos adolescentes/jovens e frente ao mundo, de forma a não deixá-los sozinhos e desamparados, mas de acolhê-los e inseri-los nesse mundo.

Pensar a condição dos adolescentes/jovens em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida, objetivo primeiro deste trabalho, implica entrar nessa dimensão de responsabilidade, implica refletir acerca do que é de responsabilidade do adolescente/jovem e do que é de responsabilidade do adulto.

Veronese (2015b, p. 93) esclarece que “a palavra imputabilidade tem origem no verbo imputar, que significa atribuir a alguém determinada responsabilidade”. A imputabilidade remete à atribuição da responsabilidade penal, vinculada ao Código Penal e suas sanções em caso de descumprimento. Embora os menores de dezoito

anos sejam, como nos lembra a autora, inimputáveis, são responsabilizados por seus atos, de acordo com o ECRID.

O Estatuto da Criança e do Adolescente regulamentou o texto constitucional, que, em consonância com todo um percurso da normativa internacional, confere *status* jurídico as categorias “criança” e “adolescente”, o *status* de sujeitos de Direito, rompendo o paradigma das crianças-adolescentes coisificados, presentes na legislação tutelar, e na área que envolve a prática do ato infracional se projeta com uma proposta insurgente: a *responsabilização social* e pedagógica (VERONESE, 2015b, p. 94).

Conferir *status* de sujeitos de direitos implica romper o paradigma de crianças e adolescentes coisificados, não mais vê-los como “objetos que passivamente são colocados frente à família, à sociedade e ao próprio Estado”, que deixam de ser um “elemento carente, merecedor de atitudes piegas, a necessitar benefícios, antes é um cidadão, sujeito, portanto de direitos exigíveis” (VERONESE, 2015b, p. 97). Implica romper o paradigma imposto pelo Código de Menores de 1979, que, em nome de tutela estatal, punia a pobreza e a vulnerabilidade social na instituição da condição de *menores em situação irregular*, paradigma rompido, em tese, com a CF, o ECRID e a Doutrina da Proteção Integral, normativas garantidoras do *sujeito de direitos e seres em desenvolvimento*.

O adolescente se constitui nesse sujeito de direitos, cujas medidas socioeducativas (previstas no Art. 112 do ECRID) representam a proposta de responsabilização dos adolescentes que cometem ato infracional. A autora ressalta a importância da formação e do processo pedagógico, que devem constituir-se num “mecanismo efetivo, que possibilite o convívio cidadão desse adolescente autor de ato infracional em sua comunidade, pretendem, pois, tais medidas, educar para a vida social” (VERONESE, 2015b, p. 99).

A autora ressalta ainda que o adolescente autor de ato infracional é inimputável penalmente, mas “imputável estatutariamente”. A responsabilização estatutária ocorre a partir da prática de atos infracionais e é materializada no cumprimento das medidas socioeducativas, como a liberdade assistida, ou nas medidas protetivas (Art. 101 do ECRID). Assim, vemos a mudança paradigmática da histórica punição penal, indistinta de idades, para a responsabilização estatutária, prevista principalmente nas medidas socioeducativas, o que questiona o recorrente discurso de impunidade dos adolescentes que cometem ato infracional.

Configura-se a responsabilidade do adolescente em liberdade assistida: a responsabilização estatutária de cumprir sua medida socioeducativa. No entanto, Veronese (2015a, p. 34) alerta que “a mera existência de leis que proclamem os direitos sociais, por si só não conseguem mudar as estruturas, antes há que se conjugar aos direitos uma política social eficaz, que de fato assegure materialmente os direitos já positivados”. E nos indaga, a partir da complexa realidade que vivemos, quando cada vez mais nos distanciamos dos “ideais de fraternidade, da solidariedade, do efetivo compromisso com o outro”:

Como suscitar nas crianças e adolescentes o respeito aos direitos humanos, às liberdades fundamentais, ao meio ambiente, ou mesmo, como fomentar ou embutir na criança e no adolescente o respeito a seus pais, a sua própria identidade cultural, idioma, valores, se tudo isso lhes é negado? (VERONESE, 2015a, p. 37).

Se os adolescentes devem atender as exigências da responsabilização estatutária, como pensar a responsabilidade do adulto diante deles? Não se trata de elencar papéis e funções do adolescente e do adulto a partir da legislação ou de uma ética relacionada à moral, pois assim criaríamos somente polarizações, fortalecendo vitimizações e/ou culpabilizações. Trata-se de colocar em análise a relação entre adolescentes em liberdade assistida e os adultos com os quais se relacionam. Como pensar essas relações nos dias atuais, quando “tudo lhes é negado”? Como saber se, ainda que tenhamos as medidas socioeducativas, na perspectiva do *sujeito de direitos*, essa perspectiva alcança (se é que alcança) uma medida individual, um direito individualizado ao adolescente.

Indagamos, para além da responsabilização estatutária individualizada e do direito, também individualizado, o *direito a ter direitos*, entre eles, o direito a ser acolhido e inserido no mundo (responsabilidade do educador/adulto), portanto, também da escola e das instituições que aplicam as medidas socioeducativas.

Lefort (1991) salienta que o Estado liberal salvaguardou os direitos civis, como “guardião das liberdades civis”, o que na prática significa a proteção dos interesses dominantes. Os direitos liberais dos cidadãos e dos indivíduos não contemplavam os pobres, os que prejudicavam os interesses dos ricos ou ameaçavam a estabilidade da ordem política fundada pelas elites, fato demonstrado pelas lutas das massas. “Aos

oprimidos é recusada a liberdade de falar, a liberdade de se associarem, e, com frequência, a própria liberdade de movimento, isto é, tudo o que lhes proporcionaria os meios legítimos e eficazes de protesto e de resistência e opressão” (LEFORT, 1991, p. 58), recusa aos camponeses, aos operários e aos povos em geral do *direito a ter direitos*.

A questão, para o autor, reside na penetração de uma massa de excluídos no espaço público, espaço em que “cada um é suscitado a falar, a ouvir, sem estar sujeito à autoridade de um outro” (LEFORT, 1991, p. 59), espaço no qual sua virtude é o questionamento do direito, direito à opinião, direito à fala.

Inserir os adolescentes e jovens em liberdade assistida na perspectiva de ter *direito a ter direitos* implica reivindicar a possibilidade de terem opinião, de poderem agir, ou seja, de serem livres. E a liberdade somente se torna possível se forem acolhidos, formados e iniciados no mundo.

Telles (2006) considera que

[...] a garantia formal dos direitos não significa sempre e necessariamente um reconhecimento público da legitimidade das razões e vontades, interesses e demandas de indivíduos ou grupos sociais, também é preciso reconhecer que os critérios publicamente estabelecidos de reconhecimento e legitimidade contêm, em si mesmos, um princípio de discriminação que constrói a figura daqueles que, em função de sua condição de classe, de gênero ou idade, de origem ou de cor, são como que descredenciados como sujeitos reconhecíveis e reconhecidos no espaço público. Trata-se daqueles que vivem sua condição como diferença que os exclui da dimensão pública da vida social (TELLES, 2006, p. 72).

Os adolescentes e jovens em liberdade assistida às vezes assumem esse lugar de descredenciamento como sujeitos reconhecíveis e reconhecidos, vivendo na condição da diferença e da exclusão da dimensão pública e da construção de um mundo comum.

Insistimos em que, mais do que direitos garantidos formalmente, mais do que a condição de *sujeito de direitos*, o adolescente é aquele que tem *direito a ter direitos*, o direito a falar e ser ouvido, a ser inserido e acolhido no mundo. A partir dessa perspectiva, refletimos sobre a possibilidade de o termo *assistida* (da liberdade

assistida) configurar-se na responsabilidade do educador em relação ao adolescente/jovem, recém-chegado ao mundo.

Se, até aqui, a partir principalmente das reflexões de Arendt (1989, 2010, 2013) e Carvalho (2007, 2014, 2015b), ressaltamos os efeitos da modernidade, de perdas, da barbárie totalitária, o que fazer? Se não se trata de saudosismo e retorno à pólis grega ou à autoridade romana, como não cair no fatalismo de nossos tempos? Como não ceder às meras constatações de novas barbáries e reiterados totalitarismos, que produzem na contemporaneidade indivíduos supérfluos no mundo?

Carvalho (2015b, p. 979) lembra-nos que “mais que a decadência do instituído, a experiência da crise pode representar um convite à inovação instituinte”. Propomos “pensar o que estamos fazendo” (ARENDT, 2010, p. 6) de nosso mundo, pensar o adolescente/jovem em liberdade assistida na escola, repensar se o termo *liberdade* pode ser aplicado, questionar também se o termo *assistida* corresponde à ideia de assistir a alguém, implícito na concepção de responsabilidade do adulto perante o adolescente/jovem/recém-chegado.

Não buscamos elencar culpados: professores, profissionais, escola. Tampouco buscamos vítimas: os adolescentes/jovens em liberdade assistida. Buscamos compreender o mundo e reconciliar-nos com ele, refletindo na aposta em que nem tudo está dado/instituído. Se a crise traz em si a possibilidade do instituinte, insistimos na possibilidade do milagre: a capacidade de romper os automatismos, o que está instituído, e recriar e refundar o mundo.

Com essas reflexões na bagagem, embarcamos para a tese-viagem com mais um questionamento: se essa viagem pode ser vivenciada como uma experiência.

1.3 VIVENCIANDO A VIAGEM COMO EXPERIÊNCIA

No texto *Experiência e pobreza*, Benjamin (1994) comenta que os combatentes voltavam silenciosos do campo de batalha, não conseguiam transmitir o horror da guerra, o que denunciava, segundo o autor, a queda da experiência e da arte de narrar. No prefácio do livro do autor, Gagnebin (1994) salienta que Benjamin trata do

enfraquecimento da *Erfahrung*, entendida como a experiência coletiva que fundava a narrativa antiga, em detrimento da *Erlebnis*, experiência vivida, da ordem do indivíduo, particular e privada.

Gagnebin (1999, p. 57) ressalta que a *Erfahrung* trata de uma experiência compartilhada, “[...] continuidade de uma palavra transmitida de pai a filho”, histórias que não seriam somente ouvidas ou lidas, mas “escutadas e seguidas”, numa ideia de formação e autoridade que se perde com a modernidade e com a *Erlebnis*, “que reenvia à vida do indivíduo particular, na sua inefável preciosidade, mas também na sua solidão” (GAGNEBIN, 1999, p. 59).

Benjamin (2002) fala da experiência como a máscara do adulto diante do jovem, ao que o pai moribundo alude em seu leito de morte: o tesouro que consiste não no ouro a ser possuído, mas na experiência que passaria do adulto ao jovem. Porém, perdemos, tal qual os combatentes da guerra, a capacidade de narrar nossas experiências.

[...] é a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências (BENJAMIN, 1994, p. 197).

E diante da modernidade, do tecnicismo, perdemos a dimensão da experiência narrada e compartilhada.

Larrosa (2014) retoma as ideias benjaminianas ao falar da perda da experiência em nossos dias. Para o autor, a experiência é cada vez mais rara, pelo excesso de informação; os sujeitos buscam incessantemente o saber sobre as coisas em detrimento de ter experiências *com* as coisas e as pessoas. Larrosa (2014) também cita o excesso de opinião, marca do sujeito moderno, que, diante de tanta informação, opina, mas se restringe a ser contra ou a favor. Um sujeito que

[...] quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência (LARROSA, 2014, p. 23).

Além dos excessos de opinião e informação, o autor aponta a velocidade, o uso do tempo na escola e no trabalho, a que cada vez dedicamos mais tempo, não podendo parar, devendo sempre fazer “um bom uso” de nosso tempo em muitas atividades laborais e de estudo diariamente. Paradoxalmente, o autor nos incita a pensar:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2014, p. 24).

... reflexão que inquieta: atenção, delicadeza, ouvir, parar, cultivar a arte do encontro, calar, ter paciência. Ainda que o autor conceba a experiência como algo singular a cada indivíduo, a reflexão inquietante, quase inverossímil atualmente, convoca-nos a buscar “cultivar a arte do encontro”, a buscar o acontecimento, a experiência como o que nos acontece, ainda que cada um o interprete de forma singular, conforme o autor.

Na tessitura deste trabalho, primeiro pensamos que os adolescentes e jovens em liberdade assistida não se propunham à experiência, ao encontro, ou que os encontros seriam da ordem do efêmero, dadas as dificuldades encontradas em contatá-los. Seriam, assim, retrato da perda da experiência e da capacidade de narrar que Benjamin (1994) aborda. Os desafios encontrados, confessamos, quase nos fizeram desistir, porque se constituíam como campo de impossibilidades.

No entanto, ainda que vários desencontros se tenham efetivado, conseguimos alguns encontros, conseguimos estabelecer um *entre*. Percebemos que os adolescentes e jovens se dão ao encontro, narram suas vidas, mas nem sempre são ouvidos e vistos. Seria preciso desnudar suas invisibilidades, ver além, e ter atenção, delicadeza, ouvir, calar e, principalmente, cultivar a arte do encontro, como salienta Larrosa (2014) – viagem que se fez *com*: em companhia dos adolescentes e jovens.

2 DOS CAMINHOS, TRAJETOS, ANDANÇAS: CARTOGRAFIAS VIAJANTES

Escrever é lutar, resistir... É uma tarefa política, portanto. [...] Escrever é cartografar, é a criação de territórios, estética da provisoriedade, constituição de planos de consistência, de onde sujeito e objeto advêm. [...] Escrever é devir; é ética da processualidade, dos acontecimentos que rompem a História, contato com o instante que suspende a continuidade temporal (BARROS, 2007, p. 28).

Barros (2007) relembra uma conversa com o filho, na qual falava sobre como era difícil escrever. A resposta do filho foi ingênua, desconcertante e inquietante: “Não é não, mãe... é só deixar a caneta escrever!” A autora reflete que o filho lhe falava da escrita como acontecimento, algo que irrompe. Escrever é também lutar, resistir; é contar histórias que não são narradas em grandes livros, porque não são vistas como grandes histórias, narrativas que falam do cotidiano, que falam de vidas.

Benjamin (1994), em suas teses sobre o conceito de história, ressalta a importância de compreender – “do ponto de vista dos vencidos” – não só a história das classes oprimidas, mas também a das mulheres, dos judeus, dos ciganos, dos índios das Américas, dos curdos, dos negros, das minorias sexuais, isto é, dos párias – no sentido que Hannah Arendt dava a esse termo – de todas as épocas e de todos os continentes, como os adolescentes e jovens que cumprem liberdade assistida.

Para o autor, a teologia remete a dois conceitos fundamentais: a rememoração e a redenção messiânica, componentes essenciais do novo “conceito de história” que as teses constroem.

Assim, temos nas teses sobre o conceito de história, de acordo com Benjamin (1994), a importância da redenção como rememoração histórica das vítimas do passado. Conservar o passado é transformar o presente. A rememoração, a contemplação, na consciência, das injustiças passadas, ou a pesquisa histórica, aos olhos de Benjamin, não são suficientes. É preciso, para que a redenção aconteça, a reparação – em hebraico, *tikkun* – do sofrimento, da desolação das gerações vencidas, e a realização dos objetivos pelos quais lutaram, mas não conseguiram alcançar.

A redenção significa a emancipação dos oprimidos e remete ao passado, à história, à rememoração, não somente conservando-o, mas também transformando ativamente o presente. Não se trata, para o autor, de gerações que ainda não nasceram, mas daquelas do passado e do presente.

Para o autor, não há que se fazer distinção entre os acontecimentos ou os indivíduos “grandes” e “pequenos”. A restituição do passado é ao mesmo tempo um algo novo, é uma retomada do passado, mas é ao mesmo tempo uma abertura ao futuro. A relação entre hoje e ontem não é unilateral: em um processo eminentemente dialético, o presente ilumina o passado, e o passado iluminado torna-se uma força no presente.

Articular o passado historicamente não significa conhecê-lo “tal como ele propriamente foi”. Significa apoderar-se de uma lembrança tal como ela lampeja num instante de perigo. Ao nos remetermos ao passado, no presente, ele já não é da mesma forma que foi; trata-se de reminiscências.

Benjamin (1994) critica a concepção historicista/positivista da história, apontando que não há historiador neutro, há a visão dos vencedores. Aponta que devemos “ir contra a corrente oficial da história” e saber que, sem luta, a história provocará novas barbáries e catástrofes. Em contraponto à homogeneidade do tempo histórico, a uma temporalidade homogênea e vazia, o autor propõe o tempo qualitativo, heterogêneo e pleno, saturado pelo tempo-de-agora (tempo atual). Ao propor suas teses sobre o conceito de história, o autor rompe com as grandes correntes de pensamento e nos leva a um novo caminho: à abertura da história.

Para Löwy (2005),

[...] quer se trate do passado ou do futuro, a abertura da história, segundo Walter Benjamin, é inseparável de uma opção ética, social e política pelas vítimas da opressão e por aqueles que a combatem. O futuro desse combate incerto e as formas que assumirá serão, sem dúvida, inspirados ou marcados pelas tentativas do passado: serão igualmente novos e totalmente imprevisíveis (LÖWY, 2005, p. 159).

Muitas histórias são contadas pelos adolescentes que cumprem liberdade assistida no espaço e nas relações escolares. Muitas dessas histórias não são ouvidas.

No trabalho com jovens, por exemplo, não se ouve o que eles querem, damos aquilo que achamos melhor, ou que queremos dar, porque não supomos que o outro tenha voz, tenha interesses, desejo [...] uma “cultura redentorista” que prega a salvação do outro através da realização de nossas vontades, do domínio de nossa idéia de certo, de cura (BOCCO, 2008, p. 54).

Propomos ouvir e partilhar histórias de vidas consideradas supérfluas, mas que resistem, que insistem em viver. Pretendemos, assim, ouvir, partilhar, contar e recontar as histórias de adolescentes que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida, munícipes de Vitória e alunos de escolas públicas.

Utilizaremos a cartografia, entendendo-a como apontam Barros e Kastrup (2009): “um acompanhar processos”, “desenhar um campo problemático” e não recortar e apresentar um objeto. Assim, buscamos a abertura ao encontro, ao novo, levando em conta nossa implicação no processo, nossa afetação às ressonâncias do campo em nós.

[...] o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente. Para isso é preciso, num certo nível, se deixar levar por esse campo coletivo de forças. O desafio é evitar que predomine a busca de informação para que então o **cartógrafo possa abrir-se ao encontro** (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 57, grifo nosso).

Para Kirst e outros (2003, p. 92), a cartografia “não determina em si uma metodologia, porém, antes, propõe uma discussão metodológica que se atualiza na medida em que ocorrem encontros entre sujeito e objeto”. Os autores afirmam o cartógrafo não neutro, que não busca a verdade a ser desvendada acerca de sujeitos/objetos, mas que se propõe capturar os movimentos do pesquisador e do território de pesquisa. “É o encontro que se registra e não seus objetos”. A visão dos autores, no entanto, mantém a dualidade sujeito/objeto.

Apostamos nas pistas apontadas por Passos, Kastrup e Tedesco (2014, p. 8), para quem “pesquisadores e pesquisados estão mergulhados na experiência”, e ressaltam a cartografia como uma atividade ético-estético-política.

Ao afastar-se da noção de “dado”, a análise cartográfica ganha novas perspectivas: ela não busca revelar um sentido, ela multiplica os sentidos possíveis. Com isso, a análise deixa de ser uma etapa ou um procedimento, para tornar-se um *ethos* presente ao longo da pesquisa (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014, p. 13).

Como manter o *ethos* da análise cartográfica? De que modo estar aberto à pesquisa como experiência, construção do comum⁴, entendida como um processo que desconstrói a dicotomia entre pesquisado e pesquisador e aposta na entrevista como experiência compartilhada, como transformação?

Talvez a pista seja tomar o cartógrafo como aquele que “[...] se faz por um regime de afetabilidade, ele toca e é tocado” (POZZANA, 2014, p. 59), ele cria corpo com a pesquisa, se faz na e com a pesquisa.

Para estar aberto ao encontro, habitar (e “desabitare”) o lugar de pesquisadora, devemos colocar em análise nossa implicação e sobreimplicação no processo de pesquisa e os atravessamentos que se doam como acontecimentos despertados pelos encontros entre os sujeitos da pesquisa.

Coimbra e Nascimento (2007, p. 27) afirmam que, ao desafio da análise da implicação se soma a sobreimplicação, pensada como “a crença no sobretrabalho, no ativismo da prática, que pode ter como um de seus efeitos a dificuldade de se processar análises de implicações, visto que todo o campo permanece ocupado por um certo e único objeto”; dificuldade de se colocar em análise as multiplicidades, as instituições presentes nas práticas; dificuldades e desafios constantes nas práticas presentes nas escolas e, de forma geral, nos serviços das políticas públicas.

Vemo-nos “atolados” em trabalho, diagnósticos, formulários, no ativismo de nossas práticas, e nos justificamos pela falta de tempo e autonomia para propor análises e reformulações/mudanças. Assim, às vezes, fazemos “somente” o que nos cabe e nos é designado. O que se propõe é a

[...] estratégia de pensar a sobreimplicação como uma construção histórica, em que todas estas questões estão presentes e possíveis de serem mudadas, afirmar uma proposta que aposta também nas linhas de fuga, na possibilidade de experimentar, transformando a nós e ao mundo (COIMBRA; NASCIMENTO, 2007, p. 36).

⁴ Passos e Kastrup (2014, p. 21) tomam o comum como um conceito político, que “porta o duplo sentido de partilha e pertencimento”, sendo comum “o que, na experiência, é vivido como pertencimento de qualquer um ao coletivo”. Os autores partem do conceito de partilha do sensível, desenvolvido por Rancière (2009, p. 16), que trata de um comum partilhado e de “ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz”, da atividade que se exerce.

Objetivamos cartografar o processo de inserção do adolescente em conflito com a lei (ACL) na escola, como parte da medida socioeducativa de liberdade assistida, bem como as práticas que se produzem a partir dessa inserção. Falamos do pesquisador não neutro, lugar do que se dá ao encontro, que busca o acontecimento com o outro – o adolescente/jovem.

Brayner (2008, p. 25) destaca a grande quantidade de pesquisas sobre os excluídos, assinalando que “bem menos frequentes são os estudos que, ao invés de falar do ou sobre o excluído, lhe dão a palavra”. Para o autor, “o ‘excluído’ é alguém que vive uma dessas experiências-limite, para as quais não se tem nem conceitos, nem palavras adequadas, nem lógicas ordenadoras: a exclusão seria, em um certo sentido inefável” (BRAYNER, 2008, p. 26).

Apostamos numa pesquisa que privilegie as vozes desses adolescentes/jovens, suas próprias análises sobre a escola e as possíveis composições que podem ser produzidas nessa relação escola-aluno. Acreditamos que, a partir da entrada (ou retorno) do ACL na escola, muitas práticas, concepções e processos se constituem. Cumpre, então, colocar em análise que modos estão sendo produzidos com e a partir desses adolescentes/jovens.

Propomos, assim, cartografar o encontro/acontecimento entre o adolescente/jovem em liberdade assistida e a escola. No encontro com o adolescente/jovem, a partir da pergunta disparadora “O que é a escola para você?”, pretendemos compartilhar as impressões e concepções de escola desses sujeitos, os sentidos atribuídos por eles à instituição escolar antes de sua reinserção e no encontro com a escola.

Pesquisar os adolescentes/jovens implica uma “educação dos sentidos” (GIRARDELLO, 2006, p. 55), olhar como a criança para o campo e os sujeitos, um olhar infantil, não ingênuo, que “tenta ver mais, ver além, num movimento nada passivo” nem neutro, mas que se abre à imaginação e à percepção, “que valoriza a imaginação como uma clareira de ensaio e um lugar potencial para a liberdade”.

Falamos de um olhar sensível (DIAS, 1999), assim como Zanella (2006, p. 139), que nos convida à experiência de olhares estéticos, olhares que “rompam com as

estereotípias que nos cegam à diversidade da realidade e da vida. [...] que nos permitam reinventar nossos modos de ver, de ouvir, de sentir, de pensar, de viver e conviver”.

Para Zanella (2006), devemos lutar por práticas educativas emancipatórias, que possibilitem o acesso ao conhecimento e a potencialização da vida, que será possível diante de uma formação técnica, política e que considere a dimensão estética, que privilegia a diversidade da realidade e da vida. A autora propõe olhares instituintes, que possibilitem novos olhares, que são olhares de criação, de invenção, em contraponto aos olhares instituídos, construídos e construtores de realidades reificadas e universalizadas.

Vislumbramos, a partir dos olhares propostos por Zanella (2006) e Dias (1999), a pesquisa, a escola, os adolescentes/jovens, suas narrativas, como movimentos instituintes, de resistência à normatização e socialização impostas pela visão adulta de juventude e de processos de escolarização.

Buscamos compreender esses movimentos instituintes, conforme Arendt (2001, p. 231), que concebe a compreensão como uma “atividade incessante, que muda e varia a todo o momento, mas através da qual podemos reconhecer a realidade e reconciliarmo-nos com ela, ou seja, tentar sentirmo-nos no mundo como no nosso lugar”.

Para Arendt (1989, p. 12), “compreender significa, em suma, encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela – qualquer que seja”. A fim de **compreender** a experiência narrada dos adolescentes/jovens e as novas experiências no campo da educação para estes sujeitos, buscamos as histórias que nos marcam, as experiências que, somadas, nos formam enquanto sujeitos do/no mundo.

Buscamos olhares diferenciados, desassossegados do ACL, como Fernando Pessoa (1994, p. 69), que cita: “Ah, como as coisas quotidianas roçam mistérios por nós!”; mistérios tidos não como verdades a serem desvendadas, mas como experiências a serem compartilhadas e compreendidas.

Pessoa (1994) fala da inquietude diante da vida, diante da existência e dos atos ordinários do ser humano: amar, pensar, agir, compreender. Tomada de desassossego, falamos de um não se contentar com o já-dado, com a associação entre violência, risco e ACL; de um não se ater ao olhar que aponta tão somente a crise, as críticas e os problemas observados pela inserção desse adolescente/jovem na escola, mas que aponta, também, para as potencialidades, pois, se ele é visto como estando em risco e sendo o risco, fala de uma linha tênue entre o habitar (e corroborar a ideia de personificação do risco) e a persistência da virtualidade de habitar novos modos de ser jovem.

Dar-se ao encontro na pesquisa e promover o encontro do eu e o outro na escola é o que se almeja. Se a experiência no Programa LAC/PSC foi mobilizadora de inquietações, ela deve estranhar o presente, este momento que é ameaçado pela violência e pela exacerbação do eu.

“Essas experiências, tensas e densas, são fundamentais no processo de (re/des)educação do olhar e de constituição de sujeitos cuja sensibilidade se volte para a criação de modos de existência dignos, para si e para todos” (ZANELLA, 2006, p. 147), experiências marcadas certamente pelo encontro com o outro, cultivadas na *arte do encontro*, conforme Larrosa (2014).

2.1 “DESVENDO” O CAMPO: ESCOLA E CREAS

Quando nos lançamos numa proposta de pesquisa, vamos ao campo de forma não neutra, portanto, imersos pela formação e pelos olhares que nos constituem. As concepções de infância e adolescência podem ser vistas de formas diferenciadas, de acordo com os saberes que refletem sobre essas categorias geracionais, como a sociologia, a psicologia ou o direito.

Na sociologia da infância e em relação às crianças, Sarmento (2007) fala da invisibilidade histórica, científica e cívica da infância. O autor descreve a naturalização e universalização do conceito de infância, tomando as crianças como inocentes ou

más, naturalmente desenvolvidas, projeto de futuro, ou como fruto das relações parentais, numa imagem descontextualizada do social.

São concepções de uma infância construídas a partir do olhar adultocêntrico, demarcando a criança como o não adulto, um vir-a-ser, como falta e incompletude, sujeito que, apesar de se constituir alvo das políticas públicas, é excluído dos direitos políticos quando impossibilitado de se expressar.

Ferreira e Sarmento (2008) salientam:

[...] a (in)visibilidade da infância e das crianças ganha então uma outra significação, já que tendo sido tacitamente entendida(s) no contexto da família ou das instituições de cuidado e educativas, é reveladora de que elas têm sido ditas pelos adultos e descritas pela sua posição e papéis na sociedade, e não conhecidas como pessoas, com e pelas suas ações e concepções. Isto significa que, apesar das crianças existirem e estarem presentes, o que se tornou conhecido acerca das instituições para a infância, “a família” e a “escola”, tem sido estudado com a sua inclusão mínima, permanecendo as crianças quase invisíveis e desconhecidas (FERREIRA; SARMENTO, 2008, p. 68).

Ainda que permaneça a invisibilidade da criança (e do adolescente), a partir de normativas, notadamente o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECRIAD) – Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 –, constituem-se as políticas públicas focadas nesse público.

Buscamos colocar em análise, com base no direito/dever previsto no ECRIAD, as medidas socioeducativas – as práticas e os sentidos produzidos com a inserção compulsória dos adolescentes em conflito com a lei no âmbito escolar. Questionando o recorrente discurso do ACL como “metáfora da violência” contemporânea (SALES, 2007), pretendemos, partindo da fala do próprio adolescente, contar suas histórias e os encontros possíveis e potentes entre o adolescente que cumpre liberdade assistida e a escola, buscando assim torná-los *visíveis*.

Foi preciso, antes de mais nada, “desver” o campo, estranhá-lo, a fim de manter o olhar ético-estético. Conforme nos fala o poeta:

Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra!
A Mãe que ouvia a brincadeira falou:
Já vem você com suas visões!
[...] Isso é traquinagem da sua imaginação.

[...] O Pai achava que a gente queria desver o mundo
para encontrar nas palavras novas coisas de ver.
[...] Eram novidades que os meninos criavam com as suas
palavras.
Assim Bernardo emendou nova criação: Eu hoje vi um
sapo com olhar de árvore.
Então era preciso desver o mundo para sair daquele
lugar imensamente e sem lado.
[...] A gente gostava das palavras quando elas perturbavam
o sentido normal das ideias.
Porque a gente também sabia que só os absurdos
enriquecem a poesia” (BARROS, 2010, p. 9).

Era preciso desver o campo, pois ele se colocava “diferente” do já-visto, conforme será narrado mais adiante. Como questiona Hess (2005, p. 26), há que nos indagar: “Como nos encontramos implicados nos nossos objetos de estudo?”. Foi preciso burlar o cansaço, gerado na sobreimplicação do trabalho de campo, cansaço compartilhado com professores e alunos, que às vezes provocava falta de potência e denotava certa captura da pesquisadora, embaçando a leitura dos encontros de forma mais “leve”. O “endurecimento” pode ser entendido como parte do processo de captura pelo *ruim do mundo*, conforme abordado por Kuster e Pechman (2007, p. 3), para quem a crise da cidade pode ser vista como a quebra da sociabilidade, a perda da “[...] dimensão política da experiência da vida coletiva na urbe”.

O ruim do mundo nos remete também às subjetividades contemporâneas capturadas pelo risco, em processos de subjetivação atravessados pelos dispositivos do medo, da insegurança e da violência. Ainda que questionando/tensionando a violência como dado-verdade e a reificação do ACL como metáfora dessa violência, o pesquisar pode ser capturado, ofuscando o “não ruim” do mundo, o que escapa desses discursos.

Como parte do processo de definir o campo, vimos que as medidas socioeducativas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade) foram municipalizadas em Vitória desde 2008, com a implantação do Programa LAC/PSC. Atualmente os adolescentes/jovens em cumprimento das referidas medidas são acompanhados pelos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREASs).

Nesta pesquisa, foi feito o recorte de adolescentes/jovens em cumprimento de liberdade assistida matriculados em instituições públicas municipais de ensino

fundamental, entendendo que o Município se responsabiliza tanto pelas medidas socioeducativas quanto pela educação pública nesse nível de ensino.

O critério inicialmente adotado foi pesquisar a instituição de ensino com maior número de adolescentes/jovens matriculados que estivessem cumprindo medida socioeducativa de liberdade assistida. A fim de identificar tal instituição, foi realizado contato com a Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME).

Os profissionais da SEME não tinham tal informação sistematizada. Assim, foram buscar os dados nos Centros de Referência de Assistência Social (CRASs). Após contato com a gerência da assistência, a SEME indica como possível campo de pesquisa uma escola da região de São Pedro. Em contato telefônico com o diretor da instituição de ensino indicada, ao ser indagado sobre a existência de adolescentes em cumprimento de medida matriculados na escola, já indicava de imediato: *“Eles até estão matriculados, mas não frequentam”*.

Na tentativa de buscar uma instituição em que os adolescentes/jovens estivessem matriculados e efetivamente frequentando, foram realizadas visitas, conversas e telefonemas envolvendo diretores de várias instituições públicas/municipais de ensino. Os diretores contatados diziam que não tinham, naquele momento, adolescentes ou jovens matriculados em cumprimento de medida socioeducativa, fato que ocorria havia cerca de um ano. O que os gestores na verdade apontavam era que as escolas não recebiam mais encaminhamentos oficiais (do Ministério Público, da Vara da Infância e Juventude ou dos serviços da assistência social) a respeito desses sujeitos.

Mais do que a frustração e a ansiedade diante da dificuldade em prosseguir a pesquisa, a indagação presente era: Onde estariam esses adolescentes e jovens? Importante destacar que já nesse momento se delineavam informações: alunos matriculados que, no entanto, não frequentavam a escola e o fato de que a escola não era comunicada sobre alunos em cumprimento de medida socioeducativa. Estabelecia-se assim um campo problemático, cujas informações provocaram estranhamento e a necessidade de “desver” o campo, de estranhar o conhecido.

Gilberto Velho (2004, p. 131) aponta para a necessidade de estranhar o familiar: “O processo de estranhar o *familiar* torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações”. O que antes era familiar – a forma como a Rede se articulava no Programa LAC/PSC, ainda que com desafios –, agora se mostrava diferente. Era preciso atualizar, desver, estranhar o campo de pesquisa, mobilizar novos olhares diante do inesperado.

Trazendo certo desassossego, tornava-se necessário buscar como se têm articulado as matrículas e os encaminhamentos no âmbito da educação para esses sujeitos.

Ao ser contatado, o diretor de uma instituição de ensino mencionou que acreditava ter na escola alunos em cumprimento de medida socioeducativa, mas que não poderia confirmar tal fato, pois não recebia mais ofício de encaminhamento desses alunos. Em entrevista, o gestor aludiu à falta de articulação entre a assistência social e a educação, remetendo-se às práticas engendradas anteriormente entre essas políticas. Relatou que *percebia* que um adolescente ou jovem cumpria medida quando ele procurava a escola para matrícula, pedia declaração de que estava matriculado e, posteriormente, declaração de frequência, mas ressaltou que esse aluno, em geral, permanecia somente um tempo na escola e depois se evadia.

Ainda que denunciasse a falta de articulação entre as políticas de assistência e de educação, assumida como essencial, o gestor se questionava quanto ao papel da escola para esses alunos. “*O que a escola pode fazer? Qual é o papel da escola?*”, indagava. E prosseguia questionando o sentido da escola e da educação para o adolescente/jovem encaminhado pela justiça: “*Somente uma obrigação demandada pelo juizado?*”.

Na fala do diretor da instituição, podemos perceber certa angústia diante da situação e dos alunos que cumprem medida socioeducativa. Os adolescentes e jovens em liberdade assistida estão na escola, mas não são vistos por ela, não “oficialmente”. E se não são “oficiais”, parece que nenhuma intervenção diferenciada pode ser feita. Na verdade, eles não são invisíveis, já que a procura por declarações da escola denuncia

sua presença; eles são *transparentes*.⁵ Estão lá, são sentidos e percebidos, inclusive incomodam, mas a eles atribui-se uma espécie de “não-saber”.

Na fala da pedagoga, a mesma informação: “*Eles se matriculam, ficam o tempo da medida ou somente o tempo de entregar a frequência e evadem*”. Relatou casos que acompanhou, histórias de vida, afirmando: “[...] *depois que eles estão no sistema, eles não querem a escola, que é apenas uma obrigação*”.

Comentou ainda que a escola estava “*bem mais tranquila naquele ano*”, o que nos levou a questionar se a tranquilidade se relacionava ao fato de a instituição não saber oficialmente qual aluno era encaminhado pela justiça. A pedagoga anunciava, assim, o desafio da educação diante dos alunos em cumprimento de medidas socioeducativas: obrigação ou dever, o que traz pistas de que a educação como direito não se tem efetivado.

A fim de entender as práticas da assistência social (de não comunicação à escola sobre as medidas) em relação aos encaminhamentos para a educação, contatamos a Secretaria Municipal de Assistência Social, através da Gerência de média complexidade, responsável pela gestão dos CREASs, que, como já exposto, são responsáveis pelo acompanhamento das medidas socioeducativas em nível municipal.

Esclarecemos que a atuação da assistência social é baseada em dois eixos: a Proteção Social Básica, que visa à garantia dos direitos dos cidadãos, cuja unidade de destaque é o CRAS, e a Proteção Social Especial, quando há violação de direitos, cujos serviços se dividem em alta e média complexidade (caso das medidas socioeducativas em meio aberto).

A gerência e a coordenação dos CREASs declararam adotar o procedimento de não encaminhar oficialmente à instituição de ensino os adolescentes e jovens em

⁵ A ideia de *transparência* se aproxima da história real contada por Secco (2010) sobre um menino que sofria *bullying* na escola e não era percebido nem ouvido, sendo negligenciado, até que sua reação fez com que saísse do *estado de transparência*.

cumprimento de medida devido a três fatores essenciais: o estigma ao qual esses sujeitos são expostos na escola, as ameaças sofridas e os conflitos de território.

Quanto às ameaças, os gestores afirmaram considerar relevante não expor os adolescentes e jovens na escola, pois isso agravaria os conflitos de território, que têm impedido, inclusive, que alguns adolescentes e jovens sejam matriculados, pois não podem sair de seus bairros ou não podem frequentar a escola devido ao risco de morte a que estão sujeitos.

A assistência social justificava, assim, o fato de os adolescentes e jovens em cumprimento de medida serem encaminhados à escola sem ofício (sem documentação que declarasse o cumprimento da medida socioeducativa) pela igualdade de direitos, do direito à educação. Ou seja, se o direito é assegurado a todos os adolescentes, em tese, os que cumprem medida devem ser contemplados. Se o direito à matrícula é assegurado pela lei, a não declaração da especificidade da condição de “em conflito com a lei”, que garante o acompanhamento apontado no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), de 2006, não se efetiva na escola como uma prática diferenciada.

O Sinase (BRASIL, 2006) prevê o sistema de garantia de direitos, o que implica a articulação de diversos sistemas: educação, justiça e segurança pública, saúde, assistência social; enfim, implica demandas direcionadas e atendidas por diferentes campos das políticas públicas e sociais.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi necessário compreender a articulação entre a educação e a assistência, o modo como essas políticas se configuram para os sujeitos pesquisados. Assim, configuraram-se como campos de pesquisa dois espaços: uma instituição municipal de ensino fundamental, acompanhando uma turma inicial de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do turno noturno, onde possivelmente estariam matriculados os adolescentes e jovens em cumprimento de medida e dois CREASs, onde os adolescentes/jovens cumprem liberdade assistida.

A instituição de ensino pesquisada localiza-se no bairro Santo Antônio, na região de mesmo nome, considerada a quarta mais populosa, a sexta em área territorial e a

quarta mais densamente povoada de Vitória. O bairro é considerado o mais antigo da capital, numa região que “é caracterizada por abrigar bairros antigos e áreas de urbanização mais recente, sobretudo nas encostas dos morros”.⁶

A região é demarcada pela proximidade com morros e pontos de tráfico de drogas. É demarcada também pela religiosidade, pois ali se encontra a Basílica de Santo Antônio, santo que dá nome ao bairro, conhecido por seus devotos “[...] por ter passado ensinamentos de partilha e justiça” (DEVENS, 2015).

Outros aspectos que devem ser ressaltados relacionam-se ao esporte e ao samba. O maior complexo esportivo do Município está localizado em Mario Cypreste, bairro que faz parte da região de Santo Antônio, segundo informações da Prefeitura Municipal de Vitória.

Entre os ícones marcantes da Região está o Santuário de Santo Antônio, tombado como patrimônio histórico municipal, o Centro Esportivo Tancredo de Almeida Neves (Tancredão) e o Complexo Walmor Miranda (Sambão do Povo), local dos desfiles das escolas de samba capixaba.⁷

A instituição de ensino situa-se, assim, numa área de contrastes: religiosidade, tráfico, samba e esportes. A mídia, no entanto, insiste em dar ênfase à violência e ao tráfico de drogas, como se esses aspectos resumissem a história da região.

Quanto à instituição, o que chama a atenção é o fato de ser uma escola grande, porém antiga, malconstruída, com áreas de difícil acesso e visibilidade, muitas escadas, quadra de esportes inadequada.

Fui procurar o diretor, que estava na apresentação da banda, na quadra de esportes. Fiquei perdida na escola. Parece um labirinto! Pensei imediatamente nas crianças, nos alunos e nos professores habitando aquele espaço. Era dia de festa. Apesar do barulho, ele me ouviu e disse que seria interessante a pesquisa, mas que precisaríamos conversar melhor (Diário de campo, 29/8/2014).

Ressaltamos que a gerência e a coordenação dos CREASs tinham receio de que a pesquisa “denunciasse”, evidenciasse os alunos em liberdade assistida, o que, de

⁶ Informação do site da Prefeitura Municipal de Vitória, disponível em http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_regiao/regiao_2/regiao2d.asp, acessada em 1.º de dezembro de 2015.

⁷ Informação do site da Prefeitura Municipal de Vitória, disponível em http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/dados_regiao/regiao_2/regiao2d.asp, acessada em 1.º de dezembro de 2015.

acordo com a gestão da assistência, os colocaria em risco de exclusão por parte da escola e de ameaça diante da comunidade e do território. Entendemos como importante levar em consideração (e colocar em análise) o receio da assistência e a demanda de que a pesquisa não evidenciasse os adolescentes e jovens, a fim de que não fossem excluídos pela/na escola.

Sawaia (2004, p. 9) alerta que a exclusão é um “processo complexo e multifacetado, [...] processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela”. A autora salienta a dialética inclusão/exclusão, que produz subjetividades que

[...] não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência (SAWAIA, 2004, p. 9).

Assim, o processo de exclusão perpetrado aos adolescentes é complexo, demanda análises, principalmente por gerar subjetividades e identidades específicas que perpetuam a dialética inclusão (legal) / exclusão. Há que se ampliarem as leituras das normativas e considerar a ética, a respeito do que a autora alerta: “A exclusão passa a ser entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro” (SAWAIA, 2004, p. 8). Cumpre pensar, então, que processos de exclusão estariam sofrendo os adolescentes em liberdade assistida?

A fim de cartografar as práticas educativas nas quais os sujeitos se têm inserido, definimos a turma inicial de EJA da instituição de ensino, tendo como foco de análise as narrativas de alunos e professores, entre os quais possíveis alunos em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida.

No caso da escola selecionada, a pesquisa ocorreu nos meses de setembro e outubro de 2014, duas vezes por semana, nas aulas da turma inicial do EJA noturno. A turma era heterogênea em relação à faixa etária, com alunos de 15 a 55 anos de idade, que apresentavam, em sua maioria, grande dificuldade de leitura e escrita.

A experiência de acompanhar o cotidiano dessa turma foi fundamental para entender como se tem configurado a escola para os jovens e adolescentes em liberdade

assistida inseridos na EJA. No entanto, não é objetivo desta pesquisa analisar a proposta da educação de jovens e adultos senão como prática educativa, na qual a maioria dos sujeitos pesquisados está inserida.

Como já delineado, a fim de analisar as narrativas dos adolescentes/jovens em liberdade assistida, definimos também como campo o CREAS, onde esses sujeitos cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida na forma de oficinas e atendimento socioeducativo. Foram realizados encontros com alguns adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa, de instituições do ensino fundamental diferentes, em dois CREASs de Vitória: o do Centro e o de Maruípe. A escolha de dois CREASs objetivou garantir a diversidade de realidades em regiões diferenciadas do Município.

Nos CREASs, ressaltamos a grande dificuldade encontrada para definir os adolescentes/jovens a serem “escolhidos” para a pesquisa, a partir do recorte feito: adolescentes e jovens em liberdade assistida que estivessem matriculados em escola pública. De acordo com o cadastro dos CREASs, os adolescentes/jovens escolhidos para os encontros da pesquisa estavam matriculados; no entanto, os profissionais dos CREASs e os próprios adolescentes apontavam trancamento da matrícula, evasão da escola, movimentos diferenciados do recorte feito, o que será relatado em suas narrativas.

As experiências vivenciadas na pesquisa serão cartografadas nos próximos capítulos como parte da viagem vivida: o relato da experiência com a escola, a partir das narrativas de professores e alunos, e os encontros com quatro adolescentes e jovens, que aconteceram em dois CREASs: o do Centro, com o Menino-sorriso e o Menino-corpo, e o de Maruípe, com o Menino-olhar e o Menino-pai.⁸ Buscamos evidenciar o que suas narrativas evocam: questionamentos e reflexões de conceitos naturalizados sobre a medida de liberdade assistida, a relação escola/aluno, o diálogo entre as culturas escolares e juvenis, os processos de judicialização contemporâneos e o direito de acolhimento.

⁸ Os nomes dos “meninos” foram escolhidos em função do que mais nos tocou em suas histórias.

Ressaltamos que no percurso da pesquisa outros adolescentes e jovens se fizeram presentes, seja em encontros fortuitos nas ruas e na escola, seja nas oficinas e recepções dos CREASs. Fragmentos desses encontros são retratados na pesquisa, mas optamos por evidenciar os “Meninos” com os quais conseguimos fazer mais encontros e conexões.

A viagem toma rumos inesperados, da ordem de uma experiência compartilhada e imprevisível, que busca, sob olhares estéticos e sensíveis, ouvir, ir ao encontro, contar e recontar histórias dos adolescentes e jovens em liberdade assistida.

2.2 QUEM SÃO OS ADOLESCENTES E JOVENS EM LIBERDADE ASSISTIDA NESTE CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Antes de iniciar a narrativa/viagem, torna-se importante situar quem é o adolescente/jovem que cumpre medida socioeducativa de liberdade assistida no município de Vitória. Atualmente o acompanhamento das medidas socioeducativas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade) é realizado pelo CREAS. Vitória dispõe de três CREASs: o do Centro, o de Maruípe e o de Bento Ferreira.

De acordo com os dados enviados pelos técnicos dos serviços, sistematizados a fim de construirmos um “perfil” dos adolescentes e jovens em cumprimento efetivo de medida socioeducativa, em 2014, temos o quadro seguinte⁹:

CREAS Centro (total de 26 adolescentes/jovens):

a) Sexo: 24 do masculino e 2 do feminino

b) Idade:

⁹ As planilhas enviadas pelos técnicos dos CREASs trazem os seguintes dados: nome do adolescente/jovem, data de nascimento, bairro, ato infracional e medida aplicada, tempo da medida, data da sentença, início do cumprimento da medida, escola e observações/situação atual. Foram sistematizados somente os dados dos sujeitos em cumprimento efetivo da medida. Ressaltamos que a gerência e a coordenação dos CREASs não permitiram o acesso direto aos prontuários dos sujeitos por questões de ética e privacidade.

15 anos: 1
16 anos: 2
17 anos: 10
18 anos: 8
19 anos: 3
20 anos: 2

c) Medida socioeducativa:

Liberdade Assistida (LA): 7
Prestação de Serviço à Comunidade (PSC): 14
LA/PSC: 5

d) Artigo do Código Penal/ato infracional:

Art. 157 (roubo): 5
Tráfico: 9
Tráfico/associação ao tráfico: 5
Tráfico/porte de arma: 1
Art. 155 (furto): 1
Estupro de vulnerável: 2
Não informado: 2
Roubo patrimônio: 1

e) Situação escolar:

Matriculado em EMEF: 4
Matriculado em EEEFM: 4
EJA: 1
Não estuda/fora da escola: 17 (65%)

CREAS Maruípe (total de 29 adolescentes/jovens):

a) Sexo: 27 do masculino e 2 do feminino

b) Idade:

15 anos: 6

16 anos: 4

17 anos: 9

18 anos: 6

19 anos: 4

c) Medida socioeducativa:

LA: 12

PSC: 11

LA/PSC: 6

d) Artigo do Código Penal/ato infracional:

Art. 157 (roubo): 19

Art. 155 (furto): 2

Art. 12 e 14 (porte arma): 2

Art. 33 (Lei 11.343/06): 3

Estupro de vulnerável: 1

Não informado: 2

e) Situação escolar:

Matriculado em EMEF: 12

Matriculado em EEEFM: 5

EJA: 1

Não estuda/fora da escola: 9 (31%)

Não informado: 2

CREAS Bento Ferreira (total de 24 adolescentes/jovens):

a) Sexo: 23 do masculino e 1 do feminino

b) Idade:

15 anos: 2

16 anos: 8

17 anos: 3

18 anos: 4

19 anos: 3

20 anos: 3

25 anos: 1

c) Medida socioeducativa:

LA: 11

PSC: 8

LA/PSC: 4

Não informado: 1

d) Artigo do Código Penal/ato infracional:

Art. 157 (roubo): 5

Art. 33/35: 7

Art. 16: 1

Art. 121: 1

Art. 157 e 180: 1

Não informado: 8

e) Situação escolar:

Matriculado em EMEF: 2

Matriculado em EEEFM: 3

EJA: 3

Não estuda/fora da escola/não está matriculado: 7 (29%)

Não informado: 8

Concluiu o ensino médio: 1

Os dados apontam que 33 (41,7%) dos 79 adolescentes e jovens efetivamente cumprindo medida socioeducativa em meio aberto estavam fora da escola/não estudavam ou não estavam matriculados. No CREAS Centro, dezessete estavam nessa situação, totalizando 65%; no CREAS Maruípe, eram nove (31%), e no CREAS Bento Ferreira, sete (29%). Dez sujeitos não informaram sua situação escolar, alguns por estarem em início de acompanhamento, o que pode aumentar o número de sujeitos fora da escola.

Dos que estavam matriculados frequentando regularmente, dezoito estavam em EMEF (turno não especificado), cinco em EJA, doze em EEEFM (turno não especificado). Somente um havia concluído o ensino médio.

Os sujeitos tinham, na maioria, entre 16 e 17 anos de idade, com 74 do sexo masculino e somente cinco do sexo feminino. A definição de etnia/raça não constava nos dados enviados.

Para além dos dados estatísticos, que apontam 41,7% do total investigado efetivamente não inseridos em escola, as narrativas compartilhadas na pesquisa nos possibilitaram refletir sobre as relações que os sujeitos pesquisados estabelecem com a escola, com a medida socioeducativa, com os professores. Seus modos de vida evidenciam juventudes que se fazem na rua, no tráfico, na família e também na escola.

Os dados estatísticos não revelam a leitura que comumente é feita dos adolescentes e jovens em cumprimento de liberdade assistida. Assim, propomos compartilhar as narrativas e experiências com alunos adolescentes/jovens muitas vezes tidos como invisíveis, supérfluos, descartáveis.

Kramer (2006, p. 11) evidencia narrativas de professores, histórias que apontam que “ler e escrever é arma” (arma na luta contra a desigualdade), que mostram alunos-bichos, alunos-bandidos, alunos-pedras; que denunciam a angústia de professores e desnudam a miséria de alunos pobres com escolas ainda mais miseráveis. Vemos narrativas colhidas e compartilhadas pela autora na experiência com uma “escola real, concreta, essa ali da esquina...”.

A autora desnuda a história da professora Ana, que entende a leitura e a escrita como armas contra a desigualdade e que vivencia a experiência docente a partir dessa concepção. Fala também do relato de uma outra professora: “*Eles não são gente. São bicho. Não agem como gente, não se expressam como gente, não se comportam como gente*” (KRAMER, 2006, p. 127), aluno-bicho, então.

A autora traz ainda o relato da professora que denuncia: “*Na escola que frequento não encontro crianças; há apenas bandidos no lugar de alunos. E o que faço com bandidos? Nada*” (KRAMER, 2006, p. 133), aluno-bandido, então.

Também falamos de escolas-professores-alunos. Se a autora traz as inquietações e questões das professoras, lembra-nos de que todas as crianças têm direito de sonhar. Assim, traz os sonhos, utopias e apostas e sinaliza para uma ética que deve ser vivida coletivamente, na experiência com o outro. Apostamos na possibilidade de encontros potentes entre os adolescentes/jovens em liberdade assistida e a escola pública, com toda a multiplicidade de sujeitos que a compõe (professores, alunos, funcionários).

Que sonhos têm os adolescentes e jovens de hoje? Se “ler e escrever é arma”, conforme disse Ana na história retratada por Kramer (2006), que armas podem ainda usar? Acreditamos que ouvir e escrever suas histórias pode ser arma na luta pelos seus sonhos, o que aponta para uma pesquisa que se faz ético-política.

Por isso falar de liberdade assistida, de liberdade, de histórias de vida... porque a vida se faz na internação, na rua, na cidade e também na escola – o primeiro porto a ser explorado.

3 PRIMEIRO PORTO – A ESCOLA: ENCONTROS COM PROFESSORES E ALUNOS

Entre saberes, ciências, matemáticas, palavras, computadores, lugares e narrativas, as experiências da e na escola se tornam concretas. Os alunos flutuam, são itinerantes nas aulas. Rostos são vistos num dia e depois de semanas retornam. Sujeitos diferentes: em idade, em histórias, em vivências. Uns trabalham o dia todo, outros, os mais novos, não trabalham, inserem-se na turma por outras vias.

No primeiro dia, o tempo, talvez a parte mais controlada pela cultura escolar (FARIA FILHO, 2011), é vivido de uma outra forma. A escola se adapta à temporalidade dos sujeitos/alunos. O sinal anuncia o início da aula às 18h. Alguns alunos chegam, dirigem-se às salas, que nem sempre têm professores. A primeira aula, de fato, começa por volta de 18h30min e finaliza às 18h40min. A justificativa é que os alunos sempre se atrasam. Mas eles estão lá, se acostumaram, como os professores, a começar com atraso.

*Na primeira aula, a fala da professora anuncia à aluna: “Você não gosta da matéria, então pode sair. **A porta da rua é serventia da casa**”. Fala reativa à aluna que conversa. Falas que demonstram um diálogo difícil. Pergunto o nome da professora. Ninguém sabe dizer. A professora, por sua vez, faz a chamada e não reconhece os nomes de alguns alunos. (Des)reconhecimento mútuo...*

Na aula, a matéria é lida no livro, perguntas são feitas, busca-se sentido nas frases escritas; leitura em vozes fragilizadas pelo não saber ler: vozes tímidas, receosas, envergonhadas. Acaba a aula, a professora sai, os alunos ficam sozinhos.

*Começa outra aula. A professora passa a atividade e sai da sala. A princípio, os alunos fazem a atividade proposta, mas resolvem fazer “guerra” de bola de papel. Diante da “bagunça”, a aluna Mãe-trabalhadora diz: “A gente não pode reclamar. Se entregar (contar sobre a bagunça), se bater de frente, a gente não sabe quem é o aluno... pode estar armado, sei lá! A turma não era bagunçada, ficou assim agora, com os alunos novos. **Depois que estes meninos da justiça vieram para cá, a classe ficou uma bagunça só**”.*

Os “meninos da justiça” são os adolescentes e jovens encaminhados pelo juizado, os que cumprem medida. A aluna relata que a escola mudou muito, que agora tem muitos adolescentes, que “brincam e bagunçam muito”.

No segundo dia de aula, a professora Ética-moral¹⁰ pergunta a um aluno que não estava prestando atenção à aula porque conversava com uma colega: “Qual é seu objetivo na vida? Por que você vem para a escola?”. Em resposta, o aluno diz: “Para aprender, para memorizar e usar no dia a dia. Eu não sei meu objetivo, estou procurando ainda...”.

Em conversa com o aluno, a questão feita pela professora é retomada. Ao ser indagado novamente, assume que está na escola por determinação judicial, por cumprimento de medida socioeducativa. A conversa aconteceu no final da aula e despertou olhares de interesse dos profissionais da escola, conforme falado pela gestão da assistência, como se o simples fato de ser alvo de meu interesse denunciasse o fato de estar em medida.

O aluno percebe e declara: “Não dá para conversar aqui. A escola não sabe. Os professores não podem saber, senão, você sabe...”.

“O que acontece se eles souberem?”. A resposta é reveladora: **“Eles acham que a gente é bandido!”**. E vai logo embora com a mãe, também aluna da escola. (Este aluno não foi mais visto depois desse dia. Dias depois, no CREAS, ele relatou que estava trabalhando e não poderia mais ir à escola).

O relato acima retrata alguns movimentos da turma de EJA acompanhada na pesquisa, numa escola onde o diretor havia sinalizado que deveria haver adolescentes e jovens em cumprimento de medida socioeducativa. Após contato com o diretor e a pedagoga, iniciamos a vivência na turma de EJA noturno.

¹⁰ Os nomes dos professores e de alguns alunos foram escolhidos de acordo com as características mais marcantes observadas em cada um.

Era preciso vivenciar a escola que muitos adolescentes e jovens em liberdade assistida têm frequentado: Como é o cotidiano escolar? Como os professores vivenciam esse cotidiano e o que pensam de seus alunos? Que práticas têm sido engendradas e que adolescências e juventudes têm sido produzidas a partir das práticas educacionais?

Com essas indagações, lançamo-nos à “aventura”: após ter sido apresentada à turma, frequentamos algumas aulas, os recreios, as chegadas à escola e as saídas. Já a partir do primeiro dia sinalizações foram feitas e novamente feitas nos outros dias e nos relatos ouvidos: o incômodo gerado pelos adolescentes no horário noturno. Tanto os professores quanto os alunos adultos reclamaram da presença de alunos mais novos, “*que nem sequer trabalham*” e que estudam à noite.

Os professores denunciaram que os alunos que estudam no diurno e apresentam problemas de comportamento, se adolescentes, são transferidos para o noturno, além dos que estão defasados em idade/série. De fato, os alunos da turma pesquisada, adolescentes, não trabalham. Um deles relatou preferir estudar à noite porque gosta de acordar tarde. Outra aluna preferia o noturno porque, de dia, “*é muita bagunça, só tem criança*”.

Dupla discriminação: por ser adolescente no noturno e por ser adolescente/jovem em conflito com a lei: “*Depois que estes meninos da justiça vieram para cá, a classe ficou uma bagunça só*”; “*Eles acham que a gente é bandido!*”.

“Não raramente, o adolescente tem sido recebido pela escola como um ‘problema’ que impõe riscos e desagrado à escola e aos seus educadores” (SANTANA; OLIVEIRA; MACHADO, 2012, p. 119), configurando práticas que atualizam uma escola que vê o adolescente como a personificação do risco. Se os gestores e os técnicos da assistência assumem ser melhor não oficializar à escola que o adolescente cumpre medida, como forma de garantir sua inserção, baseada na igualdade do direito à educação, vemos que essa prática não garante a inclusão efetiva. Se ele deve ser incluído como todo adolescente, pela via do direito à educação, ele continua sendo excluído pelas práticas engendradas na escola, muitas vezes sendo visto como “bandido”.

Indagada sobre o papel da escola, a professora Carinho relata:

*“A função da escola é preparar para a vida. Nosso papel é formar o cidadão: ler, escrever, aprender as operações. Mas os livros são inadequados, não são para a idade deles. As referências atuais quais são? Ser traficante ou jogador de futebol. [...] A família usa a escola como depósito. [...] Já vemos a desmotivação dos alunos na 5.ª série, já pensou? **O adolescente-problema vem para a noite, os de medida também.** Mas, como é o encaminhamento? **Antes a gente sabia quem vinha pela justiça, agora não.** Que acompanhamento é feito com esses alunos? Controle de frequência? É pouco... Tenho saudade da ditadura... o respeito que eu tinha pelo professor... lembro até hoje da minha professora. [...] **As nossas crianças estão sobrevivendo.** As mães pegam o dinheiro do bolsa família e gastam com elas. **Na escola não há prazer, não há alegria.** Os alunos já chegam querendo ir embora. Hoje está desesperador. Estão tirando tanto a **autoridade** dos pais quanto da gente (dos professores). Está tão complicado para o professor que **a escola pode até contribuir para o menino ir para o tráfico.** Quantos só querem um carinho, um pinga de atenção... Se a escola não dá...”*

O relato da Carinho aponta várias questões: o desencantamento da escola para os alunos e os professores, a falta de alegria, de prazer, que tem gerado cansaço, irritação e adoecimento dos trabalhadores da educação. Falta aposta na escola como espaço de criação.

Para Snyders (1993, p. 37),

[...] os jovens dão provas de uma crescente impaciência ante uma escola que lhes oferece pouca alegria e ameaçam, finalmente, recusá-la de forma cada vez mais intensa. Está em jogo o papel que a escola deve desempenhar e talvez até mesmo sua sobrevivência. Acabariamos por admitir e mesmo institucionalizar que os jovens só encontram alegria na vida extra-escolar, e a escola se veria reduzida a atividades fragmentárias de seus exercícios.

O autor propõe como dever a reconciliação entre a escola e a alegria, mais encontrada na extraescolaridade. Para Snyders (1993), a alegria deve ser uma experiência do presente na vida das crianças e jovens, e não algo a ser vivenciado somente no futuro, quando se pode “colher os frutos” da escolarização.

No Prefácio do livro de Snyders, Paulo Freire (1993) enfatiza que a tristeza da escola deteriora a alegria de viver, quando o tempo da escola é vivido como enfadonho, uma escola onde os educadores e educandos contam os segundos, os minutos e as horas para que a monotonia acabe e ceda lugar à vida fora dela. Paulo Freire (1993, p. 10) defende que “viver plenamente a alegria na escola significa mudá-la, significa incrementar, melhorar, aprofundar a mudança”. É preciso, assim, inventar e viver a alegria, mudar o mundo, mudar a escola...

Castro (2012) fala da des-potencialização das professoras diante da educação pública brasileira, o que demonstra, de acordo com a autora, que elas “não parecem crer no poder instituinte da educação”, ou seja, não apostam na possibilidade de renovação da juventude na relação com a escola (e consigo mesmas). E afirma: “com professoras des-potencializadas, amargas e exaustas, a redenção da educação não pode se fazer por uma via política, mas salvacionista e paternalista” (CASTRO, 2012, p. 91). Dessa forma, atualizam-se pelas práticas docentes, práticas de tutela, controle e normatização, numa escola pública tida como dádiva e favor.

Carinho diz: “*Nossas crianças estão sobrevivendo*”. Como resistir à escola? Castro (2012, p. 84) aponta que os jovens podem produzir resistência como uma forma de se “manter vivo” na escola, afirmando, a despeito da tristeza, da amargura, da apatia e dos modos de subjetivação que reforçam a subalternidade e a exclusão, a “potência de si frente a condições que tendem a des-subjetivá-los”.

Diante do movimento histórico pela redemocratização do País, diante do movimento de meninos e meninas de rua, que “lutavam por existir”, conforme descreve Scheinvar (2009), Peralva (2000), que aborda a luta pelo reconhecimento, e Aguiar (2009), que fala de resistência, vemos que os meninos e meninas em medida socioeducativa continuam a lutar pela sua existência, pelo direito à vida, vejam-se os conflitos de território e ameaças relatados pelos técnicos dos CREASs. Diante do apelo à sobrevivência, diante da ameaça à vida, a escola fica obviamente em segundo plano.

Prosseguindo a viagem, encontramos outras pessoas, como a professora Ética-moral, que narra sua trajetória de vida, “*de muito esforço, de aluna e docente do turno noturno, num tempo diferente do atual*”. Ressalta também o próprio comprometimento e a falta de comprometimento e envolvimento que percebe em alguns colegas. A professora entende que o professor tem a função ética de educar, de ensinar, de “*mostrar as coisas como elas são e como podem ser*”.

Em sua história de vida, Ética-moral relata sofrimento, dificuldades, relações que são enxergados no presente, tudo o que a “*fez ser como ela é*”, e que, portanto, implica a “*valorização e aposta nos alunos*”. Ética-moral acredita que o professor tem a função

de ensinar os conteúdos e educar/formar para a vida. A professora crê que a educação pode contribuir para a formação do aluno, possibilitando seu crescimento profissional e a concretização de seus sonhos, como ela própria pôde concretizar os seus.

A professora Carinho, assim como a professora Ética-moral, traz a concepção de uma educação que perdeu as referências do passado, numa total perda da autoridade do professor. Ambas remetem às lembranças de suas trajetórias de vida escolar, em que havia respeito (e, às vezes, medo) pelos educadores, numa imagem de um passado tido como melhor e como perda.

Na música *Something is squeezing my skull*, que pode ser traduzida por “Algo está apertando meu crânio”, o músico britânico Morrissey anuncia a angústia, o incômodo que envolve e atormenta um sujeito. Apesar de dizer que esse sujeito está indo bem, que pode bloquear o presente e o passado numa tentativa de isolar e impedir seus sentimentos, analisa o que mal consegue descrever, talvez a causa desse tormento:

There is no love in modern life, [...] There is no hope in modern life. [...] no true friends in modern life, ou seja, “Não há amor na vida moderna. Não há esperança na vida moderna. Não existem amigos na vida moderna” (Tradução nossa). Fala de um sujeito cuja saída foi recorrer a drogas: Valium, Lítio e terapia eletroconvulsiva; um sujeito que, ao descrever o que sente, justifica-se pelo que não tem – amor, esperança, amigos –, retrato de uma modernidade vista como perda de relações, de vínculos, e como incompletude.

Para pensar nas relações e seus efeitos atuais, devemos refletir sobre o que a modernidade trouxe em seu bojo: novas relacionalidades, embotamento do público e do privado, novas urbanidades, perdas, sentidos de uma proclamada crise. Paradoxalmente, pensamos em democracia, direitos, igualdade. Vivenciamos que a normativa legal não garante processos democráticos e de inclusão. No Brasil, esperamos processos mais democráticos na busca das garantias individuais, sem tensionar e colocar em análise que os direitos individualizados não têm como constituir um mundo comum. Apostamos e esperamos, frustrados, diante de direitos não concretizados, diante de famílias, crianças, adolescentes e jovens tidos como supérfluos, diante de um mundo que não é compartilhado, um mundo desertificado.

Falamos aqui de um sujeito atemporal, sem referencial, sem presente, sem passado e sem futuro, tal como o sujeito dessimbolizado descrito por Dufour (2005), o sujeito pós-moderno. O que “aperta nosso crânio hoje”? O que nos incomoda? Que modos de viver engendrados na contemporaneidade produzem em nós indivíduos angustiados, despotencializados, sem passado, sem história, que buscam alternativas em drogas e terapias diversas, indivíduos que, quanto mais interligados pela tecnologia, mais afastados uns dos outros, cada vez se encontrando e se relacionando menos?

Não podemos desvincular um estudo/pesquisa com os adolescentes/jovens em liberdade assistida, sem considerar os processos de judicialização, o Estado Penal, a violência, a perda do espaço público, a perda da autoridade, da política, reflexos da modernidade que produz efeitos no âmbito das políticas de assistência, educação e segurança.

Refletimos: Como pensar na política, hoje, na qual o público e o privado se embotam, se indefinem? Onde “visibilizamos” o que é da ordem do privado, como nossas intimidades, nosso cotidiano, nossas necessidades, nossas famílias, e cada vez mais buscamos nos espaços coletivos a afirmação de nossos desejos, nossos individualismos? O espaço chamado público cede lugar ao privado, como uma tentativa de fazer valer os direitos individuais em detrimento de um mundo comum.

Arendt (2013) e Carvalho (2013) trazem-nos inquietações quanto à responsabilidade que o adulto tem na educação, frente aos recém-chegados ao mundo. Balizada pela busca de competências e pelo mercado, a qualidade do ensino tem sido medida de acordo com referenciais mercantilistas: preparo para um futuro competitivo. Ou, imbuída de um sentido “democrático-igualitário”, a escola torna-se o campo do “ensinar a ser cidadão”, uma vez que lida com a infância e a juventude em formação, com vistas à formação de cidadãos do futuro. “*A função da escola é preparar para a vida. Nosso papel é formar o cidadão*”, relata a professora Carinho, numa fala que ressalta o caráter educativo de preparação para o futuro.

A função de formar cidadãos e preparar para o futuro se impõe como primordial, no entanto, produzem práticas cada vez mais individualizantes, distantes da perspectiva

de uma experiência compartilhada entre adultos e adolescentes/jovens. Conforme Carvalho (2013), que fala de declínio do sentido público da educação, que pode ser pensado como um desvio do rumo do espaço público, configurado como o espaço comum.

Assim, a escola contemporânea, imersa na concepção de competências, formação para o mercado de trabalho e para o futuro, não mais se compromete com a responsabilidade de iniciar os novos no mundo, a fim de possibilitar sua inserção e a concomitante renovação desse mundo.

Com base nas reflexões de Brayner (2008), Carvalho (2013) e Arendt (1989, 2008, 2013), que “apertam nossos crânios”, que provocam crises e rupturas em nossos pensamentos, desnaturalizando certezas cristalizadas, tentamos pensar os adolescentes/jovens em liberdade assistida em suas relações com a escola pública. Ainda que o passado seja impulsionado ao esquecimento, ainda que a autoridade seja negada, que a tradição seja obscurecida pelos atravessamentos tecnológicos, simulacros de novas relacionalidades, falsa ilusão de avanços, prosseguimos na aposta de um campo problemático a ser construído, a partir de um encontro possível, como espaço de potencialidades e experiências.

Almeida (2011) enfatiza a perda da autoridade de professor, que não se responsabiliza pelo mundo, que não cumpre seu papel educativo: apresentar aos novos (os adolescentes/jovens/alunos) o mundo no qual estão inseridos, desresponsabilização articulada a uma vivência de um mundo em ruínas (pela violência, pelo sentimento de risco) que, no entanto, só poderá ser refundado, transformado, a partir desses novos seres/alunos, potencialidade dos que se sentem acolhidos, pertencentes a ele.

Não se trata de saudosismo e apologias ao retorno de um passado visto como melhor ou como perda. Não se trata tampouco de lutar pela inclusão do adolescente/jovem em liberdade assistida (ainda que sua inclusão seja somente uma garantia legal e não efetiva). Trata-se da “inclusão de todos”, numa política de afirmação da vida, de afirmação e criação de novas formas de pensar um mundo comum.

As falas das professoras Ética-moral e Carinho analisam o papel do professor. Assim, pensar no adolescente/jovem em liberdade assistida, pensar na juventude de forma geral, implica pensar no papel/responsabilidade do educador diante desse aluno, com a consciência de que a relação entre docentes, gestores e jovens pode gerar novos processos de trabalho, novas formas de gestão, práticas e cotidianos.

Segundo Kramer (2003), vivemos uma época de perda do diálogo e da possibilidade da experiência, vivência atualizada de um mundo com ausência de escuta do outro.

A professora Carinho experimenta a falta de diálogo entre seus pares. Extremamente angustiada diante do caso de um aluno do turno vespertino, relata:

“A escola esvaziou de sentido para os alunos e professores. O que vai ser desses alunos? Para nós, professores, sabemos a solução: salários e condições de trabalho dignas. E para eles? O que é preciso fazer? Se a escola é aberta, o tráfico entra. Se é fechada, eles reclamam que é igual a Carandiru, Bangu... uma prisão! Fico desesperada, angustiada. Os professores estão doentes, deprimidos, tristes”.

A narrativa de Carinho aponta novamente para o desencantamento dos professores em relação à escola, mas aponta também para um movimento de implicação e desejo de reflexão e mudança. Carinho fala da falta de sentido da escola para os alunos, sinalizando que a instituição deve ser repensada, pois não se tem adequadamente às novas formas de juventude, não tem promovido o diálogo na relação cultura escolar/culturas juvenis e urbanas.

Carinho prossegue relatando a situação de uma aluna do turno vespertino, que vê a mãe apanhar todos os dias.

“Ela é ótima na escola, porque não quer ter o mesmo destino da mãe, quer um futuro melhor. Aí a gente pensa nos outros alunos, com vidas parecidas. Qual o problema? É genético? O que a escola deve fazer? Alguém precisa fazer alguma coisa. Fico desesperada! Quando falo com os professores (do vespertino) sobre os problemas dos alunos, eles dizem: **sou professor, e não educador!** O que vai acontecer com ele (fala sobre o menino e a situação que acabara de ocorrer, em que a professora da sala tinha tido dificuldade com um aluno)? Sabe o que vai acontecer? **Vai pra noite. Mas é a solução?** É um menino que vai bem na banda, na música, mas dá problema na sala”.

A narrativa/desabafo de Carinho demonstra a dicotomia da função professor/educador. Os professores sinalizam a função de ensinar (conteúdos), em detrimento da de educar, visualizada por alguns como intervir, ir na individualidade

dos alunos, tarefa que não lhes cabe. Em momento algum os relatos falam da responsabilidade do professor diante do aluno, salvo na “função” de ensinar, tampouco da autoridade, salvo no saudosismo de uma autoridade vivenciada como violência e poder.

Quanto à questão “*Vai pra noite*”, fala do fato de que os adolescentes tidos como “problema” estão sendo inseridos no turno noturno como alternativa à falta de acompanhamento nos outros turnos, ou sob a forma de punição, já que a indisciplina tem sido apontada como fator de transferência para o noturno. Na manhã estão os alunos “normais”, os que acompanham; à noite, os indisciplinados, os tidos como “problema” e, atualmente, os que cumprem medida socioeducativa.

Carinho, em sua tristeza, indignação e desespero, finaliza, lembrando o passado: *“No meu tempo, antes do professor entrar, eu já estava com livro e caderno na mesa. Hoje o professor é substituído na aula, e o aluno nem sabe o nome do professor. Se você achar a solução, nos conta, por favor...”*.

A professora convoca a pesquisa (e a pesquisadora) como lugar do saber, num pedido de ajuda e reconhecimento de sua angústia.

De volta à sala de aula, Carinho falou com uma aluna sobre o dever, acusando-a de estar nervosa, atrapalhando a aula. Quando a aluna se justificou, dizendo que apenas tentava passar o dever para a colega e que não estava atrapalhando a aula, Carinho diz perceber que ela (a aluna) estava sempre nervosa. Com raiva diante da situação, a aluna tirou as folhas do caderno, amassou e olhou com raiva para a professora. A aluna suspirou, a professora também. Dois “*Ai, ai*” foram ouvidos, cada uma dizendo-o por uma razão, mas ambas demonstravam igualmente cansaço e frustração.

O que você escreve no seu caderno? O que você vai falar de mim? pergunta a aluna, entre curiosa e desafiadora. Respondo: Vou falar que você adora arte, que adora pintar. Que tem vergonha de ler em voz alta, mas que não deveria ter, porque lê muito bem... Ela, com lágrimas nos olhos, diz somente: tá, tá bom assim (Diário de campo, 29/9/2014).

Trata-se da mesma aluna que demonstrava cansaço e frustração diante da professora e concordava com um “*tá bom assim*”.

Ressaltamos que a professora Carinho vive na comunidade na qual a escola está inserida. No entanto, a escola não conhece a realidade da comunidade, não a acolhe e, abertamente, a discrimina. A professora fala da necessidade de a escola se constituir como espaço de reconhecimento, gerando pertencimento dos jovens/alunos à comunidade, à sociedade (PAIS, 2008), caminho possível diante de professores que se responsabilizam pelo mundo (e pela escola), conforme Arendt (2013).

As narrativas apontam também para a inadequação da escola aos alunos jovens, numa cultura que não dialoga com as culturas juvenis produzidas e inseridas em outros contextos. Profissionais que trazem narrativas de trajetórias de vida similares às dos alunos parecem demonstrar-se mais potentes, o que reforça a questão do reconhecimento e pertencimento, além de mostrar que os olhares estéticos e sensíveis (sensibilizados inclusive pelas trajetórias de vida) podem gerar outras formas de relação entre docentes, pedagogos e alunos.

Para finalizar, num debate entrecido com o professor Reivindicador e a aluna Mãe-trabalhadora, no qual a história da escola era contada, a aluna, diante do relato e das reclamações do professor sobre salários, carga horária, condições de trabalho e alunos que nada querem com a escola, diz:

“Mas será que a culpa é só do aluno? (falando sobre a situação das escolas atuais). Tem professor que não sabe dar aula, que não tem conteúdo. [...] é culpa também das mães, que não acompanham os filhos na escola, pra ver se eles entraram mesmo. [...] veja a nossa sala, só um aluno trabalha, o resto não tem o que fazer. Aí entra o tráfico, eu mesmo já tive um convite para ajudar, para guardas coisas, porque tenho carteira assinada, e ninguém ia suspeitar. Mas eu prefiro ganhar pouco e ficar tranquila”.

A fala da aluna coloca em análise a situação atual, não somente da escola, mas da sociedade contemporânea, uma questão que abrange diversas instituições que coexistem nessa sociedade: escola/educação, família, trabalho. Cateórica, a aluna finaliza sua reflexão: *“Uma escola de merda vai ter um professor de merda e um aluno de merda!”*.

A fala de Mãe-trabalhadora resume o desafio e o compromisso ético da educação e do professor de possibilitar a renovação e a criação de uma escola produtora de novas práticas, de *bons* professores, de *bons* alunos, e se constitua numa *boa* escola, desafio e compromisso que demandam um educador que não considere que *“a porta*

da rua é serventia da casa”, mas que assuma sua responsabilidade diante dos alunos, que possa deixar de vê-los como bandidos, mas que os veja como adolescentes e jovens...

Os próprios alunos sinalizam um interessante caminho: o acolhimento, traduzido nos diversos convites que nos fizeram: *“jogar totó, comer a merenda, subir para a aula de Educação Física, sentar mais perto na sala de computador”*, momentos em que conversas, olhares, sorrisos, encontros eram estabelecidos; momentos de conhecimento de suas histórias de vida, como a da Mãe-trabalhadora, que narra uma história de superação e luta para *“dar exemplo”* ao filho; momentos com alunos que buscam uma experiência compartilhada com quem se propõe ouvir, *dar-se ao encontro*; novas formas de relação e amizade (traçadas nas comemorações dos gols do totó), que buscam o pertencimento de si e do outro.

O totó, o convite ao recreio, o sentar mais perto falam de uma escola que pode ser vista com olhares sensíveis, como espaço de criação, de construção de relações, movimentos que podem ser capturados diante de práticas que despotencializem.

Às vezes o cansaço e a desmotivação eram evidentes... a falta de desejo em ir para a escola. Será que os alunos sentem o mesmo? – indagava-me frequentemente... Nesses momentos, vinham as lembranças dos encontros com as professoras, dos jogos de totó. Que lembranças e momentos bons têm os alunos e professores? É difícil prosseguir com a aposta numa escola potente! Porém as experiências também trazem momentos criativos, de relações de amizade (Diário de campo, 7/10/2014).

São alunos, professores e gestores que *sobrevivem*: nem vítimas, nem algozes, sujeitos que falam de processos contemporâneos, de uma sociedade e de um Estado que engendram formas, políticas e subjetividades tendentes ao cansaço, à apatia, ao desespero, impossibilitados, portanto, de se responsabilizarem pelo mundo, pois nem eles foram acolhidos nem se sentem parte desse mundo.

Na contramão, cabe pensar a escola como espaço de criação e invenção; implica apostar na escola que gera acolhimento, reconhecimento e pertencimento, com novas formas de amizade, escolas aprendentes, como afirma Linhares (2005), organismos vivos e compartilhados, espaços de experiência e vida.

A experiência na escola, na turma de EJA noturno, foi extremamente importante para compreender a escola vivenciada pelo adolescente/jovem em cumprimento de liberdade assistida. No entanto, não oportunizou o encontro com esses sujeitos. As narrativas dos professores e alunos versavam *sobre* os adolescentes e jovens. Era preciso falar *com eles*, buscar o encontro com eles e suas próprias narrativas.

A fim de compreender os sentidos que os (re)encontros com a escola se constituem para os adolescentes e jovens em liberdade assistida, a viagem assume outro percurso: os CREASs, outro porto a ser conhecido...

4 SEGUNDO PORTO – CREAS: ENCONTROS COM ADOLESCENTES E JOVENS EM LIBERDADE ASSISTIDA

Como na escola não foi possível estabelecer encontros com os adolescentes e jovens em cumprimento de liberdade assistida e como afirmamos uma pesquisa que se faz no encontro **com** estes sujeitos, buscamos, na tentativa de compartilhar suas histórias, os encontros com os adolescentes e jovens nos CREASs. Durante os meses de setembro de 2014 a junho de 2015, o CREAS do Centro¹¹ e o de Maruípe foram o novo “porto” da pesquisa, lugar de encontros e desencontros...

No contato com os profissionais dos CREASs pesquisados (psicólogos e assistentes sociais), ficou acordado que os encontros aconteceriam inicialmente no dia em que o adolescente/jovem frequentasse o local para cumprimento de medida.

No entanto, nossos encontros sofriam “interferências”, movimentos que falam da própria medida e do seu não cumprimento efetivo:

O adolescente compareceu, no entanto, não pode permanecer no CREAS, pois estava ameaçado e, naquele momento, estavam presentes adolescentes com os quais não poderia se encontrar devido às ameaças (Diário de campo, 9/10/2014).

Novamente não pude encontrá-lo, pois o adolescente não compareceu. Além da frustração diante da impossibilidade de prosseguir com a pesquisa naquele dia, sobressai o questionamento diante do acompanhamento da medida (Diário de campo, 13/10/2014).

De acordo com uma das profissionais do CREAS, eu deveria entrevistar um adolescente que seria “perfeito” para a pesquisa. Porém, apesar de esperar por ele várias vezes, não pude conhecê-lo, pois ele tinha que ir de ônibus ao CREAS; ele não tinha condições de pagar a passagem, não pulava a roleta do ônibus, e o CREAS não tinha vale social para disponibilizar... (Diário de campo, 20/10/2014).

A vários encontros agendados, os adolescentes/jovens não compareciam: ou não iam para o cumprimento da medida socioeducativa, ou faltavam ao encontro, ou vivenciavam situações que os impediam de ficar no espaço, como a da ameaça descrita. São situações que denunciam o descaso com a realidade desses sujeitos, como, por exemplo, a falta de solução para o problema do menino que seria “perfeito” para a pesquisa, mas não estava conseguindo vaga na escola, de acordo com a

¹¹ No CREAS Centro, os encontros aconteceram no período de setembro a novembro de 2014. No CREAS Maruípe, o período foi de janeiro a junho de 2015.

profissional do CREAS. Tal adolescente encontrava-se em descumprimento da medida por não ter condições de ir ao espaço, tornando-se, assim, passível de punição. Poderia ser punido por ser pobre e por não se sujeitar a “*pular a roleta do ônibus*”. Os profissionais ficavam indignados, mas impotentes diante da situação, justificada pela falta de vale social para disponibilizar ao usuário.

Assim, o usuário é culpabilizado pelo descumprimento da medida socioeducativa, pela ineficácia de seu acompanhamento socioeducativo, por sua condição social, e não o Estado.

Salientamos que os desencontros com os meninos foram momentos de encontros e diálogos com os profissionais que os acompanham nos CREASs, diálogos que denotavam cansaço, desânimo e frustração diante da ausência deles, diante de situações como a descrita acima, mas que também indicavam apostas e desejos de que o acompanhamento efetivamente fizesse sentido.

A ausência dos adolescentes e jovens coloca em análise a efetividade do acompanhamento das medidas, pois faltavam no dia marcado para o acompanhamento psicossocial ou para a atividade na oficina, assim como a naturalização observada diante da dificuldade de escolher os sujeitos a serem pesquisados, quando os profissionais dos CREASs relatavam que poucos adolescentes em cumprimento de liberdade assistida estavam matriculados em escola, ainda que tal fato caracterizasse descumprimento da medida.

Segundo profissionais ouvidos nos CREASs, a evasão e/ou o não cumprimento das medidas socioeducativas em meio aberto chegam a atingir até 80% dos casos. Esse dado, acrescido aos 41,7% dos que não estão efetivamente na escola, demonstra a situação desses adolescentes/jovens.

Entendemos como fundamental colocar em análise o que as ausências, faltas, evasão falam da medida socioeducativa, assim como os dados que apontam a não inserção dos adolescentes e jovens na escola. Seria um movimento de resistência desses sujeitos, apontando para uma falta de sentido tanto da escola quanto da própria medida socioeducativa?

A evasão das medidas socioeducativas em meio aberto (em Vitória), a evasão ou não inserção nas escolas e a dificuldade em estabelecer encontros com os adolescentes e jovens anunciam a falta de sentido das propostas apresentadas a eles.

É importante também questionar: o que falam eles quando não falam, quando não comparecem ao CREAS para a medida e para a pesquisa? É uma recusa que aponta para uma resistência aos modos como têm sido pensadas as práticas focadas nesse público? Decerto os desencontros, as ausências indicam um caminho de análise das políticas, da MSE, da escola, da educação, da psicologia, da assistência. São questionamentos acerca da juventude que temos produzido na contemporaneidade, ainda que o direito e as práticas focadas nesse público venham buscando romper o paradigma da punição e tentando apostar na proteção.

É necessário ouvir, estranhar diante da perplexidade provocada pelos silêncios, pelas ausências e pelos desencontros. É necessário refletir diante do uso do termo *liberdade assistida* e das produções feitas a partir de políticas públicas focadas no adolescente/jovem.

O que esses movimentos de recusa apontam? Se Benjamin (1994) aponta o inenarrável do pós-guerra, o que seria o inenarrável hoje? O que é guerra, o que é a barbárie hoje, que impede o encontro, a narratividade desses adolescentes e jovens?

Buscamos, no percurso desse novo porto – CREAS, nos movimentos de partilhar um pouco de suas vidas, compreender o que os sujeitos sinalizam em suas narrativas, os sentidos que esses movimentos produzem.

4.1 O MENINO-SORRISO

Estou a sua espera. O local do encontro: um dos CREAS, uma casa espremida entre dois prédios antigos. Da recepção vê-se a escada, cadeiras vazias, o segurança, duas atendentes, uma das quais fala: “ele não é de faltar, ele deve vir hoje!”, como quem fala de um amigo, de um velho conhecido. A explicação deriva dos desencontros que a atendente havia presenciado, de me ver esperando...

Ele, atrasado ao horário marcado, chega sozinho. A atendente logo fala, ao vê-lo no portão: “É ele, chegou!”. O menino me cumprimenta com um aperto de mão e um sorriso. Apesar de seu corpo magro, ágil, corpo de jogador de futebol, corpo que parece gingar, vira o Menino-sorriso, porque não tem como não compartilhar seu sorriso – e sorrir junto.

Conversaríamos no intervalo entre o estágio e a escola. A psicóloga o havia informado sobre a pesquisa e sobre o fato de que ela não estaria presente. Fomos para a sala de oficina, onde conversamos por algum tempo neste e em outros dias...

Na sala de oficina de arte, nossos encontros são enfeitados pelos desenhos e pinturas expostos na parede, alguns feitos por ele.

O Menino-sorriso tem 15 anos, mas parece achar que tem mais... Conta um pouco da história de sua família, que a irmã e alguns primos cumprem medida também, mas que somente ele cumpre “a medida ‘direitinho’, apesar de achar que às vezes as oficinas ‘davam sono’”.

Deixa um pouco o sorriso quando relata a história do pai, a quem atribui o desejo que tinha de ser advogado, pois queria tirar o pai da cadeia, onde ficara 10 anos, por roubo e homicídio. Seu desejo agora? Fazer Faculdade de Direito, “para ser policial ou fazer concurso”, ainda influenciado pela história do pai. Lembra que ia visitá-lo na cadeia, junto com sua mãe. Reflete que “a de maior” (prisão de adultos) é bem diferente da “de menor” (unidade de internação). Diz isso referindo-se principalmente à lembrança de que, na Unip (Unidade de Internação Provisória), os internos não podem olhar para a visita dos outros internos. E relata ter ficado seis dias (na Unip), depois mais, 36 dias, e depois “já entrei logo no ritmo”, referindo-se às regras da Unidade.

Da escola, o Menino-sorriso diz, sorrindo, que atualmente faz o 9.º ano e que vai à escola porque precisa, pelo estágio (é menor aprendiz) e porque pensa no futuro. Ficou reprovado no 6.º ano, quando tinha uns 13 anos. E reflete já ter perdido tempo na escola: “Era muita zoação na sala de aula, ‘puxava’ loló, fumava maconha na escola... Já usei coca (cocaína) também, mas pouco. Na escola, só loló e maconha.

Ah!... e já levei arma pra escola, só de ‘zoeira’ também. Levei e mostrei pra uns colegas. Bobeira mesmo”.

De acordo com o Menino-sorriso, os professores ou não percebiam, ou não falavam nada. “Ou fingiam não perceber”, avalia hoje, assim como avalia que tudo o que viveu foi vontade de experimentar, de viver a adrenalina de correr da polícia. Depois da internação provisória na Unip, lembra da revelação divina: conta que os irmãos da Igreja disseram que ele iria sair logo, mas que, se não mudasse de vida, iria morrer e ir para o inferno. Como ele saiu logo, é como se a revelação se concretizasse, então mudou de vida.

Hoje estuda, leva a sério os estudos, apesar de ter ainda dificuldade em matemática e estar lutando para não ficar de NOA (recuperação), porque acha que é muito ruim ficar na escola e os colegas “de boa”, de férias.

Quando fala dos colegas, lembra que, quando “rodou” (ficou na Unip) e retornou para a escola, percebia respeito por parte dos colegas. Diz que “quem tá no tráfico impõe respeito, o pessoal sente medo”. Lembra também que, quando voltou para a escola, os colegas ficavam perguntando da Unip e dos professores. Somente dois perguntaram onde ele estava e por que havia sumido da escola. Relata que falava mesmo: “eu tava preso”, assumindo que achava o respeito interessante. O Menino-sorriso assume sua teimosia na escola: o professor falava para ele sair da sala e ele, por pura teimosia (na sua análise atual, olhando para aquele tempo), não saía, “não respeitava, desafiava mesmo...”.

O Menino-sorriso fala de sua inserção e vínculo com a comunidade, onde sempre estudou, antes na creche e agora na escola. Relata nunca ter sentido preconceito ou discriminação e acredita que é por já ser conhecido dos professores. “Até fui lá na escola e conversei com a diretora pra ela arrumar uma vaga pro meu primo. Só que ele tá meio atrasado, sabe? Ele estuda lá, e eles nem sabem que ele é meu primo...”.

*Ele tem planos: quer fazer o ensino médio no Colégio Estadual e fazer o Curso de Direito depois. Avalia sua escola atual e o fato de que passará a ter tempo integral: “Acho bom, é fundamental para as crianças, tira da rua. **A rua não oferece nada de***

bom, só droga, essas coisas. É melhor ficar o dia todo na escola do que tomar tiro na rua".

O Menino-sorriso conclui: "Acho que, se você perguntar pra pedagoga sobre mim, ela vai falar assim: ele tem uma certa liderança. Ele é um menino bom, mas de vez em quando dá trabalho. **Meu passado é triste**". E o menino que marca nossos encontros com seu sorriso termina com a tristeza de um passado que parece ser de muitos anos de vida, do alto de seus 15 anos de existência neste mundo....

O Menino-sorriso traz uma trajetória de vida permeada por um histórico familiar ligado à infração (pela irmã e pelos primos) e à criminalidade (pelo genitor). No entanto, afirma que ressignifica sua vida a partir da "revelação divina", que o fez retornar à igreja e a "tomar rumo, saindo dessa vida". Ele olha seu passado e se julga imaturo, diante do fato de ter cometido ato infracional e tido algumas atitudes na escola "só por zoeira, por bobeira".

Afirma que seu passado é triste, falando da sua história de/na vida e de/na escola, sobre a qual ressalta que, ainda que tenha usado drogas, levado arma, se sentia (e sente) acolhido por ela, reconhecido e respeitado pelos colegas (respeito ou medo) e pelos professores (ainda que reconheça que não os respeitava).

A afirmação do Menino-sorriso – "Agora vai ter integral lá na escola. Acho bom, é fundamental para as crianças, tira da rua. **A rua não oferece nada de bom, só droga, essas coisas. É melhor ficar o dia todo na escola do que tomar tiro na rua**" – aponta para as dificuldades que enfrentou nas ruas, na vida. Aponta também para algo inquietante: a naturalização de que a rua é o lugar do perigo, lugar de "tomar tiro", e a escola em tempo integral é apontada como a salvaguarda, a proteção das crianças, indicação de uma política pública vista como proteção e da escola, como lugar da salvação, em detrimento da articulação das políticas públicas, produção de um Estado neoliberal e penal (WACQUANT, 2005) que continua atuando pela reificação da virtualidade do perigo em dispositivos que vigiam e controlam as crianças e os jovens.

O Menino-sorriso coloca em cena a escola como lugar de pertencimento, um pertencer à própria escola e à comunidade, espaço de relações de amizade com os

professores, a diretora e a pedagoga. Sente-se reconhecido, um “não-estranho”, tanto que foi ouvido e “atendido” pela diretora. Sente a escola como espaço de relação, de escuta, de visibilidade.

A história de vida que o Menino-sorriso compartilha em sua narrativa trata de uma ruptura de uma história familiar marcada pelo crime, na qual a relação Igreja, escola e medida socioeducativa parece apontar para a ressignificação de sua trajetória. Quase finalizando o ensino fundamental, sendo estagiário, planeja o curso médio e o superior. Almeja e planeja entrar no mundo do trabalho.

O Menino-sorriso fala da escola em que estuda. A narrativa da pedagoga¹² faz parte da tessitura da história do adolescente. Para a pedagoga Militante¹³, a instituição foi fundamental na reinserção do adolescente (para ele, nem a escola nem a medida ajudaram em nada, o que o fez mudar foi a Igreja). Para ela, o adolescente “*está no fio da navalha*”, dado o histórico familiar de inserção no tráfico.

Militante acredita e aposta numa escola cuja função é a de reinserção na sociedade, de integração. Relata que há um ano os alunos usavam drogas, que o tráfico acontecia dentro da escola, realizado por alunos, e que, a partir de um trabalho ali realizado, a situação foi mudando.

Militante fala também da dificuldade dos professores, que têm problemas de formação, que às vezes perpetuam o racismo e que geram exclusões, professores que discriminam a comunidade e os alunos que a ela pertencem, vistos como “*filhos do tráfico*”. Se antes os professores tinham medo pelas situações vividas na escola, agora visualiza-se a falta de aposta: profissionais que acham que o destino dos alunos já está traçado. E relata a visão que a escola pode ter de alguns alunos, principalmente dos do noturno: “*No vespertino, o lixo. No noturno, o lixo, o resto do resto. Você pega os excluídos da escola*”.

¹² Os encontros com o adolescente ocorreram no CREAS. Na etapa de levantamento das escolas que apresentavam alunos em liberdade assistida, a pedagoga da escola foi ouvida e relatou a trajetória de alguns alunos, entre eles a do Menino-sorriso, sem ter conhecimento de que ele fazia parte da pesquisa.

¹³ O termo Militante foi escolhido tendo em vista as falas e postura da profissional.

A pedagoga aposta também numa instituição que proporcione o reconhecimento, o pertencimento à comunidade e à escola. No entanto, ressalta que a falta de articulação da rede de políticas públicas faz com que a escola enfrente cada vez mais desafios. A escola, como direito, *“só será possível quando os professores tiverem consciência dos direitos dos adolescentes”*, pondera, ciente de que ainda há muito a ser trilhado na afirmação da criança e do adolescente como sujeitos de direitos.

“Escreve-se, então, sobre as histórias contadas, ouvidas, cartografadas. Faz-se objeto de análise a trajetória de sujeitos, suas histórias e heranças, obras esculpidas no tempo” (MAIRESSE; FONSECA, 2002, p. 114). Ao contar sua história, o Menino-sorriso atualiza o tempo, um tempo de existência de 15 anos, que resume e caracteriza como *“um passado que é triste”*.

Apesar do passado que remete à tristeza, o sorriso do menino lembra-nos o ato de sorrir, expressar, falar, e questiona se ele é livre para falar – e se é ouvido. Nos remete também a pensar os adolescentes e jovens de hoje, as formas como as culturas juvenis são pensadas e como se articulam à cultura escolar. O Menino-sorriso nos faz refletir sobre essas culturas, se elas se abrem ao diálogo, se afetam mutuamente ou se constituem como estanques, já dadas, cabendo ao adolescente somente se adaptar – e se conformar.

4.1.1 Culturas juvenis: sobre adolescências e juventudes

Trazer a educação e a escola, na dimensão dos sentidos atribuídos pelo adolescente que cumpre medida socioeducativa de liberdade assistida, implica pensar quem é esse adolescente e as formas que a adolescência e a juventude se têm configurado/subjetivado atualmente. Implica, assim, atentar para as formas que as adolescências e juventudes têm buscado para expressar seus modos de pensar, os modos como as culturas juvenis se configuram na contemporaneidade, se e como se articulam com a cultura escolar.

Buscando estabelecer as conexões entre as juventudes e a instituição escolar, no intuito de investigar a possibilidade de diálogos entre as culturas juvenis e a escola, problematizaremos e atualizaremos as discussões, os desafios e conflitos que

emergem do encontro/confronto entre gerações e culturas por vezes tão diferenciadas.

Entendemos que adolescência e juventude não são conceitos de simples definição, assumindo diversos significados de acordo com a abordagem seguida: antropológica, psicológica, médica, cronológica, sociológica, jurídica.

Pais (1990) aborda a sociologia da juventude e a questão que é colocada a ela: confrontar a representação corrente da juventude e dos jovens como uma categoria unitária. Assim, a sociologia aborda concomitantemente as similaridades e as diferenças sociais entre os jovens e os grupos sociais de jovens.

Segundo o autor, a sociologia da juventude tem apresentado duas tendências: a juventude como fase de vida (numa perspectiva de cultura juvenil, definida em termos etários) e como conjunto social diversificado (com culturas juvenis diferenciadas de acordo com classe, situação econômica, interesses e outros fatores). Apresentam-se assim, conceitualizações e teorias diferenciadas acerca da juventude, que são agrupadas nas suas principais correntes: a geracional e a classista.

A corrente geracional refere-se à noção de juventude como fase de vida, como categoria etária, enfatizando o aspecto unitário, surgindo histórica e sociologicamente das mudanças nas relações entre a família, a escola e o trabalho. Essa corrente assume a ideia de uma cultura juvenil que se opõe à cultura adulta, na qual os jovens são socializados segundo as normas e valores das gerações mais velhas, assumindo o vivido, ou recriando-o, a partir de sua espontaneidade, com ou sem conflitos geracionais. Os conflitos se relacionam à ideia da cultura juvenil como contracultura, como cultura que “[...] na medida em que negaria ou poria em causa a cultura adulta – a ameaçaria” (PAIS, 1990, p. 155).

O autor fala de dois processos concomitantes: a socialização dos jovens (mecanismos de integração dos jovens nas relações e valores sociais) e a juvenilização (capacidade dos jovens de influenciar os adultos), o que “implica que a sociedade modele a juventude à sua imagem, mas, ao mesmo tempo, se rejuvenesça”, se recrie. Há aí,

então, um duplo movimento: os jovens são influenciados pela sociedade já existente e influenciam, na forma de resistência, a sociedade.

A corrente classista vê a juventude em termos da reprodução das classes sociais – a transição dos jovens para a fase adulta seria pautada num contexto cultural influenciado e determinado pelas relações de classe –, criticando a noção de juventude como fase de vida.

Tanto a corrente geracional quanto a classista assumem o conceito de cultura juvenil associado ao de cultura dominante, seja a dominação adulta seja a das classes dominantes.

O autor cita ainda que o estatuto de adulto é conferido ao jovem no momento em que ele contrai “responsabilidades adultas”, entre elas a entrada no mundo do trabalho, um dos problemas contemporâneos que mais têm afetado a juventude e que levam às questões de habitação e de emancipação dos pais, fonte de conflitos e problemas.

A inserção e a qualificação profissional, as drogas, a delinquência, as questões com a escola e com a família, entre outras, têm configurado a juventude como problema social. Pais (1990) inquieta-nos, na medida em que vislumbra a juventude como problema social, como um *mito*, difundido pelos *mídia*, que alardeiam a juventude como ameaça, bem como o desencantamento do mundo e a apatia político-participativa dos jovens como fenômeno incontestado, sem levar em conta a realidade, o cotidiano e a multiplicidade de juventudes. “A definição da cultura juvenil [...] é, como qualquer mito, uma construção social que existe mais como representação social do que como realidade” (PAIS, 1990, p. 144).

A juventude, em resumo, pode ser tomada como uma unidade (como uma fase de vida), numa visão universalista ou como conjunto social diversificado, tomado a partir das trajetórias dos sujeitos de classes, etnias, territórios e realidades diferentes. À cultura juvenil, definida como “[...] o sistema de valores socialmente dominantes atribuídos à juventude, isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais” (PAIS, 1990, p. 163), coloca-se a questão de que os valores são vividos de forma diferente entre os jovens, de acordo com o meio em que se inserem

e suas trajetórias de vida. Portanto, a cultura juvenil não pode ser tomada como homogênea e uniforme, senão como múltipla e heterogênea.

Para Sposito e Carrano (2003), as representações da juventude oscilam entre os atributos positivos dos segmentos juvenis, como a capacidade de mudança, e a dimensão “negativa” dos problemas sociais e do desvio. Segundo os autores, a juventude dos anos 1960 era vista como “problema”, pois era protagonista de conflitos de gerações que questionavam os comportamentos e valores. Nos anos 1970, a problemática dos estudos sobre a juventude girava em torno dos problemas de emprego e entrada na vida ativa. A concepção de adolescência e juventude como portadoras de direitos, expressa nas normativas, atualiza as discussões acerca dos processos de exclusão e privação de direitos dos sujeitos jovens. No entanto, de acordo com os autores,

[...] ocorre uma convivência tensa entre a luta por uma nova concepção de direitos a essa fase de vida e a reiterada forma de separar a criança e o adolescente das elites do “outro”, não mais criança ou adolescente, mas delinqüente, perigoso, virtual ameaça à ordem social (SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 20).

Diante da heterogeneidade de culturas juvenis, prosseguimos com diferentes definições de juventudes. No âmbito jurídico, no que concerne às normativas e acordos, vemos que, nas Regras Mínimas das Nações Unidas para a administração da justiça da infância e da juventude (Regras de Beijing), a criança e o adolescente são vistos como sujeitos vulneráveis “a um comportamento desviado” em decorrência da idade, e a eles devem ser assegurados o desenvolvimento pessoal e a educação.

Quanto ao ser jovem, as Regras esclarecem que “jovem é toda criança ou adolescente que, de acordo com o sistema jurídico respectivo, pode responder por uma infração de forma diferente do adulto” (VOLPI, 2014, p. 94).

O ECRIAD estabelece em seu Art. 2.º que criança é a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e o adolescente é a pessoa de 12 a 18 anos de idade. O Estatuto se aplica, ainda, em casos excepcionais (como os das medidas socioeducativas), às pessoas de 18 a 21 anos de idade. A infância e a adolescência são definidas no ECRIAD em termos cronológicos.

Nas práticas das políticas públicas e para efeito de imputabilidade penal, o sujeito passa a ser visto como adulto ao completar 18 anos de idade, sendo inserido em políticas para adultos, como no caso de pessoas em situação de rua e presos, que passam a ir para a prisão “de maior”, como os adolescentes falam. É como se a maturidade fosse adquirida com a passagem da idade.

Além da visão jurídica, a psicologia do desenvolvimento contribuiu notadamente para a construção de definições e padrões normativos de criança e adolescente. Vistos como indivíduos em desenvolvimento, em formação, esses sujeitos seguiriam padrões universais, produzindo uma infância e uma adolescência normais; os que não seguissem esses padrões seriam considerados anormais. Distanciamo-nos dessa concepção naturalizada e universalizante de adolescência, baseada na ideia de uma essência adolescente, traduzida em “[...] rebeldia, desinteresse, crise, instabilidade afetiva, descontentamento, melancolia, agressividade, impulsividade, entusiasmo, timidez e introspecção” (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005, p. 4).

Questionamos a concepção de uma identidade adolescente, que produz indivíduos homogêneos, ignorando a capacidade do adolescente de se reinventar, de escapar de normatizações. Em contraponto ao conceito de adolescente e adolescência, adotamos, conforme Coimbra, Bocco e Nascimento (2005), os termos jovem e juventude, denotando uma intensidade juvenil em detrimento da ideia de identidade adolescente.¹⁴

Assim como questionamos uma adolescência única e universal, entendemos os adolescentes em liberdade assistida como diversos, com histórias de vida imersas em diferentes contextos. Instaura-se aqui um desafio: o de vê-los em suas subjetividades e intensidades, assumindo o lugar de adolescentes/jovens, o que implica resistir à visão desses sujeitos somente como “em liberdade assistida”, “em conflito com a lei”, na personificação do conflito, como se isso resumisse sua condição como sujeito jovem.

¹⁴ Compartilhamos as ideias das autoras, ainda que utilizemos neste projeto o termo adolescente/jovem. O “adolescente” permanece, não numa visão naturalizada, mas para pautar um sujeito atravessado pela justiça como *em conflito com a lei*.

No Brasil, coexistem diversas juventudes, divididas às vezes em *tribos*: skatistas, grafiteiros, surfistas, rappers, moradores de rua, *de* e *em* risco social, de classe alta, que vivem em condomínios fechados, alunos, enfim, uma multiplicidade que não pode ser enquadrada no conceito *juventude*. As múltiplas vivências desses jovens demarcam a necessidade de olhares diferenciados para diferentes realidades e contextos.

Muitas pesquisas e olhares têm-se direcionado à juventude *de* e *em* risco social. São pesquisas realizadas desde os anos 1990, como a de Dimenstein (1992), que aborda as trajetórias de meninas escravizadas e prostituídas nas regiões Norte e Nordeste do Brasil; Ataíde (1993), que relata trajetórias de meninos de rua em Salvador; Silva (1997), que analisa a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas.

No que concerne aos anos 2000, Oliveira (2001) aborda a violência juvenil na contemporaneidade; Malvasi (2010) busca desconstruir a associação juventude e violência, abordando jovens em situações sociais críticas; Vicentin (2005) fala dos jovens da antiga Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor (Febem) e das rebeliões vivenciadas por esses sujeitos.

Santos e Bastos (2005) abordam o pertencimento e o desterro nas trajetórias de adolescentes de uma favela em Salvador. O pertencimento refere-se às formas de integração e interação dos adolescentes com a favela, que geram vínculos e projetos de vida, o que implica a visão do adolescente como partícipe da comunidade. O desterro é visto como a impossibilidade de continuar a habitar e conviver na favela, uma forma de violência.

Coimbra, Ayres e Nascimento (2009) analisam as produções de sujeitos nos encontros entre a psicologia e o judiciário. Trassi e Malvasi (2010) questionam e buscam desconstruir a associação feita entre juventude e violência. Craidy, Lazzarotto e Oliveira (2012) abordam pesquisas sobre os direitos da criança e do adolescente, as medidas socioeducativas, os avanços e desafios na justiça penal juvenil.

Destacamos ainda uma outra forma de abordar a juventude: a discussão da possibilidade da participação social e política da juventude, em confronto com o esvaziamento da política, a crise na representatividade e o afastamento dos jovens das atividades políticas. Para Mayorga, Castro e Prado (2012, p. 17), “‘ser jovem’ constitui um projeto a ser construído, discursivamente e nas práticas sociais, a partir da inscrição da diferença – racial, sexual, de classe social – na luta política pela emancipação”. Os autores questionam os sentidos da luta pela emancipação, pelo desejo de pertencimento e reconhecimento social perpetrada pelos jovens na atualidade, bem como o papel do Estado diante de políticas públicas e programas que recortam e nomeiam os grupos juvenis, identificando os sujeitos jovens “[...] a partir de suas necessidades, carências e, até mesmo, supostas patologias” (MAYORGA; CASTRO; PRADO, 2012, p. 20).

Os autores abordam a cultura como o campo de mobilização de demandas e reivindicações políticas, no qual os modos de agir expressam as resistências da juventude a modos hegemônicos de ser, agir e participar. Ressaltam, assim, os movimentos instituintes produzidos pela juventude na contemporaneidade, entre eles a relação entre os jovens e a escola, que tem provocado demandas de reflexão e reinvenção da escola, o que por sua vez demanda o entendimento da cultura escolar.

4.1.2 Cultura escolar: articulações históricas entre cultura e escola

Para Forquin (1993, p. 12), a educação e a cultura são recíprocas e complementares. A transmissão cultural da educação se refere ao “[...] patrimônio de conhecimentos e de competências, de instituições, de valores e de símbolos, constituídos ao longo de gerações e característico de uma comunidade humana particular”.

A cultura pode ser entendida como o que distingue o ser humano, tornando-o um “ser de cultura”, ou como “um conjunto das maneiras de viver características de um grupo humano num dado período” (FORQUIN, 1993, p. 15), maneiras que sofrem mutações a todo instante. Para o autor, “a educação ‘realiza’ a cultura como memória viva”; a cultura é então transmitida e perpetuada pela educação, processo em que há uma seleção e uma reelaboração do que é transmitido às novas gerações.

Para o autor, a escola transmite parte da experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade. Forquin (1993) assume que a educação se justifica pela responsabilidade de transmitir e perpetuar a cultura, na dimensão da experiência humana, de transmissão da herança cultural. Diante de um mundo em mutação, o autor sinaliza o desafio da educação em receber as novas gerações num mundo já existente, dada a perda da tradição e da autoridade.

Azanha (1990) problematiza a cultura escolar pela análise da crise educacional brasileira, tida como parte de uma crise política, portanto mais ampla do que o âmbito educacional, que não pode ser traduzida somente em dados estatísticos e índices de reprovação. Para o autor, a simples pergunta “O que é a escola?” é de difícil resposta e deve conduzir a indagações quanto à cultura escolar. Dizer somente que na escola o professor ensina e o aluno aprende, e em seguida são feitas avaliações, gera somente dados que em nada ajudam a superar a crise.

É necessário colocar em análise as complexas relações sociais que ocorrem nas instituições escolares, as práticas engendradas nesses espaços e seus efeitos. A crise aponta então para a necessidade de conhecer a cultura escolar, sua formação histórica (historicamente, segundo o autor, o aparecimento das escolas representou a transferência de responsabilidades da família para a escola, do privado para o público, que são diferenciados), a função da escola diante da diversidade cultural, as relações entre o saber teórico e o saber escolar, as políticas e as reformas educacionais.

Julia (2001) discute a cultura escolar como objeto histórico e demonstra que não pode ser analisada sem levar em consideração as relações estabelecidas com o conjunto das outras culturas: religiosas, políticas ou populares. Para a autora, a cultura escolar “é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 9).

Partindo da análise da cultura escolar dos séculos XVI ao XIX, na Europa, Julia (2001) enfatiza a necessidade de pesquisas que contemplem as normas e as finalidades da escola, os projetos pedagógicos, a profissionalização dos professores, os manuais escolares e seus usos, os conteúdos ensinados, e enfatiza a importância de os

pesquisadores lançarem um olhar sobre as práticas escolares. A análise dessas práticas, segundo a autora, permitiria a compreensão das mudanças históricas e culturais de uma sociedade.

Faria Filho e outros (2004) fazem um inventário das pesquisas sobre cultura escolar realizadas no Brasil, organizando-as em três eixos: saberes, conhecimentos e currículos; espaços, tempos e instituições escolares; materialidade escolar e métodos de ensino. Em relação ao Brasil, destacaremos os trabalhos de Vidal (2005), acerca das práticas de leitura e escrita na escola pública primária, e Nunes (2011), acerca da relação entre culturas escolares e culturas urbanas.

Vidal (2005) destaca os trabalhos de Dominique Julia, que afirma uma concepção de cultura escolar como inventiva, e André Chervel, para quem a escola não é um local somente de “transmissão de saberes elaborados fora dela”, mas uma instituição que produz uma cultura específica, singular e original, capaz de gerar efeitos sobre a sociedade e a cultura (VIDAL, 2005, p. 26). A autora retoma a leitura da cultura escolar como produto e produtora da cultura social, pela via da investigação histórica dos contos infantis¹⁵, dos livros, das práticas de leitura e escrita e suas representações de infância e escola do Brasil, no final do século XIX. As pesquisas de Vidal (2005) sobre as culturas escolares se situam, assim, no campo das práticas escolares.

Para Nunes (2011, p. 390), a cultura escolar pode ser entendida como um conjunto de normas e práticas produzidas historicamente que se articulam aos saberes a serem ensinados, condutas que devem ser modificadas, e um processo “não só de transmissão de saberes, mas de modificação do *habitus* pedagógico. Modificar o *habitus* é um ato de (re)criação e trabalho, de produzir novos sentidos e formas de inteligibilidade”.

A autora trabalha com a relação entre a cultura escolar e a cultura urbana, avaliando a política educacional nas décadas de 1920 e 1930 no Brasil, reveladora de uma arquitetura escolar que tornou a escola visível. Nas décadas de 1910, 1920 e 1930,

¹⁵ Livro elaborado por Julia Lopes de Almeida e Adelina Lopes Vieira, aprovado em 1891 para uso nas escolas primárias brasileiras. Vidal (2005) analisa as representações de criança e de escola contidas no livro, de conteúdo civilizatório.

dentro das escolas públicas municipais, os alunos tinham que manter a vigilância sobre a limpeza do corpo, da roupa e dos modos de seus colegas. A arquitetura escolar e da cidade era formatada de acordo com um ideal de cidade e, à medida que as cidades mudavam com a modernização e a industrialização, as escolas iam deixando gradativamente de ser a extensão do campo familiar e privado e passavam a integrar uma rede desenhada pelos governos municipais, na progressiva entrada do Estado na formulação das políticas educacionais, uma política que implicava mudanças na arquitetura, nos materiais didáticos, uma escola onde se pretendia construir “um estado de espírito moderno” (NUNES, 2011).

Destacamos ainda a relação entre culturas escolares e tempo. De acordo com Faria Filho (2011), a organização e a utilização dos tempos escolares apostam na importância da escola na formação, sob os moldes da ordem e da civilização, e a reforçam. O autor trata da especificidade do tempo escolar e da utilização racionalizada do tempo e dos espaços para controle sistemático do trabalho das professoras. Ressalta ainda que o espaço próprio para as escolas somente se constituiu a partir da última década do século XIX, pois, antes, as escolas eram casas alugadas, ou os professores davam aulas em casas particulares. Conforma-se, assim, a ideia da cultura escolar como uma cultura própria, que privilegia espaços diferenciados, numa gestão e controle do tempo bem como dos conteúdos ensinados.

Faria Filho e outros (2004) trazem que os estudos sobre a cultura escolar podem desnaturalizar a escola e entender os processos de sua constituição como instituição de socialização, associados à relação da escola com a família, a Igreja e o trabalho, instituições que socializam a infância e a juventude. Os autores ressaltam a importância da leitura da cultura escolar pela análise das práticas efetivas e cotidianas da escola, em confluência com as diversas culturas sociais.

Cumprir pensar se a escola, na especificidade da cultura escolar, capaz da formação de alunos (ofício de aluno), é capaz de dialogar com as culturas juvenis que se apresentam na contemporaneidade.

4.1.3 Ofício de aluno

A ênfase dada à educação, percebida nos *slogans* “Lugar de criança é na escola” ou “Sem instrução não há salvação” (PERRENOUD, 1995, p. 75), representam símbolos da instituição da escolaridade obrigatória.

Perrenoud (1995) fala do ofício de professor e, na relação com esse profissional, do ofício de aluno, desempenhado pela criança e pelo adolescente em muitos anos de suas vidas, não remunerado e obrigatório. O ofício de aluno é naturalizado; não conseguimos mais conceber uma criança ou adolescente fora da escola. E a sua inserção é garantida pelas normativas atuais. Segundo o autor, o ofício de aluno é *sui generis*, ou seja, único; não por não ser pago (outros ofícios também não o são), mas porque o aluno não tem liberdade de escolha, depende do adulto, é controlado quanto ao tempo, à modalidade e ao exercício, é constantemente avaliado.

O autor prossegue sua análise, expondo que o aluno, cujo ofício é aprender, diante do número de horas na escola, diante do desafio de aprender e refletir constantemente, resiste ao ofício traçando estratégias de sobrevivência: estudar/trabalhar somente para obter nota, transformar a relação com o outro, com o saber e com o ofício, numa relação meramente utilitarista. O aluno consegue, assim, de certa forma, escapar à vigilância, ao controle, à ordem escolar.

Perrenoud (1995) destaca que, apesar dos anos vividos pela criança e pelo adolescente como alunos, esse ofício não é reconhecido como trabalho, pois não seria uma autêntica vida ativa. Para o autor, vida ativa equivaleria ao trabalho remunerado, assalariado, característico do mundo adulto, que formaria a população ativa. “Fora desta população, é-se desempregado, doente, deficiente, reformado, prisioneiro, dona (ou dono) de casa, ou ainda aluno ou estudante” (PERRENOUD, 1995, p. 27). De acordo com o autor, a escola é vista como uma preparação para a vida, para o futuro, justificativa de currículos e pedagogias focadas em conteúdos capazes de tornar os sujeitos/alunos em profissionais do futuro, competitivos e aptos às exigências do mercado de trabalho.

Porém Perrenoud (1995) alerta que centrar a escola somente em currículos, aprendizagem de conteúdos, avaliação e métodos ofusca o cotidiano da escola: os sentimentos dos alunos, as relações traçadas em torno de liderança e popularidade, “ser amado, aprovado, encontrar seu lugar, exercer uma influência, arquitetar e realizar projetos, falar de si”. O autor prossegue e nos indica uma direção: a criança e o adolescente são formatados na escola ao desempenhar seu ofício de aluno, porém há escapes, há fugas desse ofício imposto. Paradoxalmente, indica que, diante da formatação e do controle, há vida e que não devemos reduzir as crianças e adolescentes ao papel de alunos.

Sarmiento (2011) fala de ofício de criança relacionado ao ofício de aluno, em que os comportamentos esperados das crianças se conformam ao papel social que elas desempenham na escola pública. O autor fala de uma concepção de normatividade, uma ideia hegemônica do que é “ser criança”, que é produzida historicamente, a partir das práticas sociais traçadas entre adultos e crianças, sob a lógica adulta, normatividade que se constitui também a partir dos saberes institucionalizados sobre a criança, principalmente a psicologia do desenvolvimento, que institui uma concepção de criança normal, universal e biológica em fase de desenvolvimento e maturação. Ao conceber um padrão de normatividade, institui-se a “não-criança”, a que está fora do padrão e não é reconhecida como criança.

A partir de Sarmiento (2011), pensamos o adolescente em liberdade assistida como “não-adolescente”: não reconhecido como adolescente, porque seu estatuto não remete à normatividade da adolescência, mas ao conflito com a lei, e também não é reconhecido como aluno, quando se vê implicado em processos de exclusão perpetrados pela escola. Tal exclusão se justifica pelo fato de o adolescente em liberdade assistida ser identificado como aquele que não aceita o ofício de aluno, não se conforma a ele. Podemos também identificar que nem sempre se oferece tal ofício ao adolescente. Nega-se-lhe esse lugar ou não se aposta nele.

Questionamo-nos se a negação do ofício de aluno pode ser vista como contraconduta, direcionada aos processos de conformação do adolescente em liberdade assistida ao mero ofício de aluno, repartindo-o, provocando uma cisão que o afasta da sua singularidade como uma intensidade juvenil, que se faz na relação entre si e o mundo.

Tratar-se-ia da afirmação de um desejo de liberdade? Seria um processo de resistência na tentativa de criar um outro lugar, uma reinvenção do ofício de aluno?

Inserido em atos infracionais, esse adolescente encontra-se comumente evadido da escola. O desafio de pensar a escola para esse adolescente/jovem emerge em toda a sua intensidade: Como pensar em práticas institucionais e educativas que façam sentido para esse sujeito? Como pensar numa escola que possa fazer sentido para esse adolescente/jovem/aluno?

Entendemos, a partir de Perrenoud (1995), que, se há um ofício de aluno, há necessariamente um ofício de professor, sentido dado na relação entre ambos, relação intrínseca entre sujeitos que ocupam lugares diferenciados, mas que atuam concomitantemente no mesmo espaço – a escola. Pensar num aluno que recusa “seu” ofício implica pensar novas formas de lidar com esse sujeito, novas práticas de ensino, novas práticas de trabalho.

Há que se pensar e repensar o ofício de professor, as práticas, a gestão e a própria escola, entendendo que não há como prescrever normas, ideias para um manual de condutas do professor em relação ao aluno/adolescente em liberdade assistida. Não se trata de obter respostas aos desafios, porque estas deverão ser construídas na relação entre os sujeitos, não existindo *a priori* uma forma padrão, uma regra normalizadora.

Entendemos a necessidade de pensar as tensões, os conflitos, as crises configuradas a partir dos novos atores/alunos, compreendendo a crise como produtora de novas configurações das relações traçadas na escola, movimento instituinte de processos de formação tanto de alunos quanto de professores e gestores, que precisam adequar-se às novas formatações que se dão no espaço educacional.

Devemos pensar a escola e os sentidos a ela atribuídos pelo adolescente/jovem, que potencialmente pode fazer-se e refazer-se, criar-se num mundo que existe antes dele e que deveria acolhê-lo.

Em estudo em Portugal, Pais (2008) reflete sobre as “escolas do diabo”, que são as “escolas de risco”, cuja população de alunos é de bairros degradados. O autor aponta duas construções: a vinculação da violência aos jovens desses bairros, a maioria de origem africana e cigana (associação violência e etnia), e professores que “fogem dessas escolas como o diabo da cruz” (PAIS, 2008, p. 13), daí a expressão “escolas do diabo”.

Apontando nuances e tipos de violência ocorridos na escola, o autor fala do insucesso escolar, de violência material (roubos e agressões) e simbólica, da associação entre indisciplina e culpa da família, traços de explicações nos indivíduos, e não em questões socioculturais. Segundo o autor, “as malhas com que se tece a ‘violência escolar’ são de textura heterogênea e de urdiduras bem mais complexas do que se possa supor a uma primeira aproximação” (PAIS, 2008, p. 15). E nos questiona quanto ao papel da escola diante dessa trama complexa – a violência.

Pais (2008) sinaliza que os jovens têm diferentes origens, memórias culturais e histórias, porém a escola busca homogeneizá-los, torná-los iguais. O autor aponta para um paradoxo:

Há jovens – negros ou ciganos – que entram numa escola ideologicamente orientada pelo princípio da igualdade de oportunidades, mas, na realidade, eles são muitas vezes tratados como diferentes quando deveriam ser tratados como iguais. [...] Outras vezes, esses jovens gostariam de ser compreendidos na sua diferença, mas acabam por ser tratados como iguais. [...], se é tido como *igual*, mas olhado como *diferente*, pode surgir entre quem é alvo de discriminação ou abandono um sentimento de solidão expresso em revolta (PAIS, 2008, p. 16).

O autor indica uma cilada: a diferença e a igualdade podem operar em práticas de exclusão, o que parece, por sua vez, evidenciar que não sabemos que rumo tomar: apostar na diferença ou na igualdade? Pais (2008, p. 17) lança luz à questão: “Esse sentimento de revolta poderá surgir, potencialmente, entre alunos que não reconhecem a escola como sua”, alunos que não se sentem pertencentes à escola, que usam condutas violentas como forma de reagir a uma escola que não os acolhe; jovens que usam as suas condutas como máscaras que ocultam a violência vivida por eles no cotidiano, assim como Peralva (2000) concebe a inserção em condutas de risco; adolescentes em liberdade assistida, que não se sentem “em casa” no mundo que também não os acolhe.

Na relação escola/aluno em cumprimento de liberdade assistida, não se trata de inserção na escola, do modo como até mesmo via Ministério Público esta se efetivava. A escola recebe esse aluno, mas pode ficar restrita à inserção e ao mero controle de frequência, garantia de matrícula, mas não de inclusão, cerne da questão. Nesse aspecto, traçaremos um paralelo com Araújo (2005) a respeito da infância, da criança, e de uma educação que as inclua em suas diferenças.

Construir uma educação a partir da infância, a partir da criança e com a criança muda o foco de análise para uma educação que se deseja **inclusiva**. Além de pensarmos que esta criança deva ser incluída fisicamente na escola no sentido de seu acesso e permanência, a legitimidade desta inclusão se dá, sobretudo, no reconhecimento da criança como sujeito de direitos e não a partir dos estigmas de suas carências, falta ou incompletude (ARAÚJO, 2005, p. 73).

O adolescente/jovem em liberdade assistida não está incluído na escola somente pela matrícula, mas também pelo reconhecimento de sua condição de ser adolescente/jovem e sujeito de direito. Esse questionamento acerca da inclusão escolar efetiva do adolescente/jovem, foco desta pesquisa, indica a importância de questionar as práticas e políticas que norteiam a educação.

4.1.4 Escola e juventude: é possível dialogar?

Aos jovens não é perguntado se querem ir à escola.
A escola se apresenta como uma obrigação em suas vidas.
(CASTRO, 2012, p. 63)

Castro (2012) discute os processos de escolarização da juventude, analisando a adesão subjetiva dos jovens à escola, colocada como obrigação e como demanda dos adultos, que pode ser ressignificada como um projeto pessoal desses sujeitos. A autora cita o deslocamento da escola da função de transmissão de conhecimentos e informação e ressalta que os jovens buscam hoje o sentido de sua participação nessa instituição, mais como estudar, ter obrigações escolares, fazer amigos, socializar, adquirir competências técnicas e saberes para a vida, como sexualidade, drogas, relacionamentos ou cidadania.

Segundo a autora, os jovens têm-se frustrado diante de uma escola que não atende suas demandas e expectativas. A escola é vista como uma instituição, onde

categorias geracionais diferenciadas dialogam e às vezes se confrontam, diante da demanda de manter as funções de transmissão de saberes e bens culturais e, a partir desse processo, garantir a ascensão social, a emancipação e a realização social. Concomitantemente, a escola deve lidar com os avanços de uma cultura tecnológica, consumista, de uma rapidez vertiginosa, que levam professores e alunos a ter seus lugares questionados e em constante mutação e atualização.

Entendendo a relação professor/aluno como uma relação de subordinação, porque hierarquizada, a autora sinaliza que os modos de questionamento e resistências dos jovens podem ser vistos como uma forma de participação na escola, ainda que esses modos gerem mais punição do que movimentos de renovação do cotidiano e das práticas escolares.

Numa análise das escolas públicas, Castro (2012) considera que, para os segmentos populares, a função da escola como agente que promove a aquisição de saberes, visando à ascensão social, é questionada diante das dificuldades de colocação no mercado de trabalho. As oportunidades às vezes são subempregos sem remuneração adequada. Os alunos de escolas públicas não se veem reconhecidos em suas demandas, não são ouvidos, o que demonstra a indiferença da direção das instituições, são colocados numa condição de subordinação de aluno/aprendiz, que “parece incluir dimensões de humilhação e de não reconhecimento social” (CASTRO, 2012, p. 75). A escola pode produzir em suas relações sentimentos de frustração, indignação e revolta. A falta de reconhecimento e de pertencimento que suscita no aluno conduz, por sua vez, à falta de elaboração de novos sentidos para a escola, o que provoca o abandono e o fracasso.

Vemos que a escola pode produzir em suas práticas a invisibilidade da juventude, legitimando a condição de subordinação dos alunos aos professores, em prol da preparação para o futuro, mantida às vezes de forma violenta, sem reconhecer os direitos dos jovens, e, conseqüentemente, sem gerar reconhecimento nem pertencimento. Os jovens, por sua vez, podem valer-se da violência como forma de lidar com as ações às quais são submetidos na escola, conforme demostram os diversos estudos sobre violência nas escolas e sobre as conseqüências desse

comportamento hostil para a saúde do professor (ALMEIDA et al., 2010; BRASIL et al., 2010; REIS; CONCEIÇÃO, 2012; PEDROZA, 2012, entre outros).

Salientamos aqui a violência implícita na ausência da responsabilidade do adulto diante do aluno, que, não acolhido e, portanto, não inserido no mundo, não pode tornar-se livre e não pode realizar sua potencialidade de recriar e repensar o mundo no qual vive. Como aponta o relato do Menino-sorriso: uma escola já dada, um ofício de aluno já estabelecido, uma cultura escolar também já constituída, que não o insere e não o acolhe, antes o obriga a se *inserir*, o que pode ser visto com uma forma de violência.

Ainda que a violência nas escolas esteja em evidência nos estudos e pesquisas, associada muitas vezes a pobreza e criminalidade, ressaltamos as resistências, as possibilidades que surgem das contradições das relações escolares pautadas na subordinação, que levam ao desvelamento e questionamento dessas relações traçadas na escola, movimentos possíveis somente num meio onde professores e gestores acreditem e apostem no poder instituinte da educação, na contramão da realidade que se tem apresentado: professores despotencializados, amargos e exaustos, produtores (e produto) de uma educação que não se faz como potência, mas como salvacionismo e paternalismo, como há séculos se configurou no Brasil (CASTRO, 2012).

Como continuar apostando na escola como espaço de criação e invenção? Um caminho possível parece ser o reconhecimento do jovem numa escola que gere pertencimento (PAIS, 2008), onde o jovem seja ouvido e onde a educação seja, de fato, reconhecida como responsabilidade do educador/adulto; uma escola que promova a interlocução entre as culturas juvenis, as culturas escolares e as várias culturas produzidas no cotidiano; mais ainda, que produza uma educação que possibilite o acolhimento e onde os adolescentes e jovens possam sentir-se pertencentes ao mundo.

Uma das várias formas de cultura que se têm constituído com a juventude são as diversas culturas urbanas. Pais (2005) discute a relação entre jovens e cidadania, citando uma juventude que reivindica novas experiências de vida e busca a afirmação

das diferenças, em detrimento de uma cultura que tende à universalização e ao enquadramento. Assim, os jovens utilizam seus corpos, dando-lhes marcas, como tatuagens, perfurações, penteados, numa tentativa de individualização e diferenciação. Analisando os skatistas, o autor explicita jovens que subvertem a ordem da cidade, pois criam novos fluxos, novas formas de circulação, inscritas sob a própria criatividade, movimentos de resistência a uma cidade que lhes é negada, pois, como normatividade, a cidade prescreve caminhos, subvertidos pelas rodas dos skates.

Pais (2005) questiona: “Que sentido podem os jovens dar à política se se sentem fora dela? [...]”, numa perspectiva de cidadania que tende a olhar os jovens e os “[...] cidadãos como iguais, quando, na realidade, eles são diferentes”, de grupalidades, pertencas, comunidades e territórios vistos de forma diferenciada quanto ao direito à cidade.

Nesse sentido, também questionamos: “Que sentido podem os jovens dar à escola se se sentem fora dela?”. Como habitar um sentido, se a cultura escolar veda a possibilidade de dialogar com as diversas culturas juvenis que habitam as cidades (e as escolas)? Como estabelecer novos sentidos quando a escola também se encontra desnordeada e desconectada dos alunos?

Falamos de sentido a partir de Lobo (2004), que concebe o **sentido** como o acontecimento, o rompimento com as práticas estabelecidas, com as verdades institucionalizadas. Habitar o sentido é, por assim dizer, experienciar a passagem, a borda, os movimentos de diferenciação; habitar o sentido para poder construir novos modos de vida, novas formas de estar, de sentir, de fazer...; novas formas de habitar e viver como novas formas de expressão, como as pichações, tidas como expressão das culturas juvenis urbanas, frases que povoam as cidades, em diversas ruas e prédios, como vemos na cidade de Vitória, onde a frase inscrita em muros, “Vivi pouco, sofri muito”, provoca inquietação e estranhamento: de que vida se trata, esta, que pouco vive e tanto sofre?; frase que representa a expressão cultural de uma juventude que busca ser visível, que busca explicitar modos de vida, como no poema abaixo, que descreve um pouco do modo de habitar e transitar na cidade de um jovem:

Um menino à janela enganando a morte

Um garoto moleque
falando
xingando
enfim, roubando
a paz
de um coletivo indigesto

pés sobre o assento
braços pendurados
à janela, muito vento
cabeça e boné
falando desgostosos
(e debochados)
com o público afora

um menino moleque
cumprimenta um, dois, cinco
na resposta de quem tem nada
a lhe acrescentar
além do medo
de ao seu lado se sentar.

outro e um respondem
- pularam roleta
rapazes do gozo
de viver nas proezas

ou de desviver a vida
de quem não ousa se arriscar.

O menino se esconde
seu ponto se aproxima.
pergunta a outros pela hora
dizem que ela "já vai tarde"
mas tarde
para ele
são tantas tantas
que os pontos se vão
e no fim da rota
o menino ainda se mistura
aos novos
passageiros
de novo escandalizados
com a desalegria do silêncio;

por fim
horas tantas
"é minha última volta"
a fala do trocador
o menino se arrisca
"meu pé é de ouro, mermão"

e desce o ônibus
um ponto antes de sua casa
à distância de se ver
morrendo.
"ENGOLE ESSA, MOLEQUE!"

ESTOU VIVO DE NOVO!"

(DINNO, 2013)

Quem é esse menino que desafia os modos de vida contemporâneos, que se arrisca e impõe sua existência? Quem é esse “moleque” que se torna visível no ônibus, nas ruas, nos espaços públicos das cidades?

Talvez seja o mesmo menino que picha os muros, mais do que demandando, exigindo: “Deixe a sua voz ser ouvida” (outra pichação nas ruas de Vitória, 2013).

Buscando ser ouvidos, os jovens externam seu desejo de se manifestar. Desejam acolhimento e pertencimento à escola, à cidade, à vida na qual habitam e na qual estão inseridos, ainda que a configuração desses espaços não escute suas vozes e não os veja. Se são apregoados como “cidadãos do futuro”, que cidadania lhes caberá se não se sentem acolhidos, se são colocados à margem?

Que meninos são esses que “vivem pouco e sofrem muito”? São juventudes às vezes abreviadas, que insistem em sobreviver: “Estou vivo de novo!”. De novo e ainda recriando o mundo, buscando a renovação desse mundo em um outro/novo mundo.

Telles (2007, p. 196) fala da trama urbana, atravessada por um “universo crescente de ilegalidades”, borrando a fronteira do legal e ilegal, do lícito e ilícito, contradições presentes nas cidades atuais, junto com violência, pobreza, desemprego e precariedade urbana. Para a autora, nas tramas da cidade – tramas de ilegalidades – vemos a política, atravessada pela economia, a gestão do social e a administração das urgências. “No meio, quer dizer, em tudo o que importa, [...] os fios que tecem a tapeçaria do mundo social, as tramas da cidade, e nas quais estão em jogo os sentidos da vida e das formas de vida” (TELLES, 2007, p. 198).

Para Augusto (2013, p. 12), nas práticas políticas destinadas à infância e à juventude, “demarca-se a passagem das ruas sem governo para o governo das ruas”. Para o autor, vivemos nas cidades como que em “campos de concentração a céu aberto”, cidades submetidas à lógica policlesca, imersas na produção da violência e no sentimento de insegurança, desejando e clamando por mais controles e penalizações;

cidades-campos de concentração, cidades com fronteiras indistintas, barbáries...

Os modos de vida contemporâneos podem ser capturados pela violência, o que impossibilita os modos de habitar livres ou podem possibilitar a (re)criação de novas experiências que afirmem a vida; cidade como território de criação, como aposta Baptista (2004). Para vislumbrar a criação do belo, nos espaços habitados pelos jovens, sujeitos que participam da configuração e dos movimentos da sociedade, cumpre nos imbuirmos de olhares sensíveis (DIAS, 1999) e estéticos (ZANELLA, 2006), a fim de buscar a diferença, o estranhamento, novas formas de habitar e conviver com o outro, novas formas de amizade e relacionalidades, novas estratégias de vida.

Pensamos nos adolescentes em liberdade assistida, que, de acordo com o ECRIAD, são os sujeitos dos 12 aos 18 anos de idade, autores de atos infracionais (atos correlatos ao crime previsto para o adultos), que passam a ser considerados em conflito com a lei e que cumprem medida socioeducativa de liberdade assistida, que compreende, entre outras questões, a inserção compulsória do adolescente em instituição de ensino; adolescentes/jovens que tensionam o direito, pois a medida socioeducativa estabelece a educação como um direito que pode ser visto como um dever.

Destacamos que a inserção em instituição de ensino é vista como um direito, porque previsto/garantido pela lei, e como um dever que, se não cumprido, passa a ser considerado como “quebra” de medida, o que pode ocasionar nova medida socioeducativa para o adolescente. A educação assume assim importante papel na reinserção, reeducação e ressocialização desses adolescentes.

O prefixo “re” pode configurar a reintrodução do que está fora, portanto, excluído da sociedade. Torna-se importante questionar se este é o papel da escola, reinserir, reintegrar, processos que podem engendrar práticas de conformação, formatação e normatização desses sujeitos, de acordo com modelos de adolescência, juventude e de aluno tidos como padrões normais.

Entendemos que não há uma única definição de adolescente, de jovem ou de aluno. Portanto o enquadramento a padrões de normatividade deve ser questionado, pois se trata de indivíduos que desafiam o ofício de aluno, que lhes é apresentado como fator de reinserção na sociedade, um movimento de resistência à concepção da educação como salvação, historicamente construída a partir da modernidade e que pode reatualizar-se nas práticas educativas contemporâneas.

Estrutura-se um grande desafio: pensar a escola em constante diálogo com a juventude, processo que implica rupturas, reconfigurações, reinvenções e apostas ético-estéticas, nos entrelaçamentos das culturas escolares, juvenis, urbanas, todas (re)produzidas na sociedade contemporânea.

4.2 O MENINO-CORPO

Encontros e desencontros marcaram nossa história. Ele não compareceu aos primeiros encontros agendados. Depois, finalmente ele pode vir. A primeira vez que o vi, chega acompanhado pelos pais. Iniciamos nossas conversas após a apresentação da assistente social. Inicialmente aparentava muita seriedade, parecia muito desconfiar... Chama a atenção pelo corpo, forte, “quase” que um adulto: Menino-corpo.

Depois de algum tempo, ainda que se mostrasse reservado, fala de si: jovem, tem 18 anos. Relata sua relação com a escola, com a cidade, com o trabalho, com a medida socioeducativa, com a ex-namorada. Fala da vida. Mais do que falar, narra e compartilha um pouco da sua vida.

Relata ter ficado na Unip por nove dias, período em que diz ter experimentado algo nunca antes vivido: “Lá não tive problemas, ficava na minha, sem arrumar confusão com ninguém. Era só não olhar para mãe de ninguém nos dias de visita”, relata, explicitando as “normas” internas da unidade.

Assim como a nossa história, que começava naqueles momentos, sua história com a escola é também permeada de encontros e desencontros. Estava matriculado numa escola municipal de ensino fundamental, em uma sala de EJA noturno. No entanto,

num dos dias que conversamos, diz à técnica que o acompanha que não pode mais estudar, pois trabalha no mesmo horário em que frequenta a escola. Na verdade, o Menino-corpo já estava fora da escola.

Seus relatos evidenciam as relações traçadas na escola, permeadas de problemas e falta de desejo. Fala da dificuldade com a escola, por ter sofrido acidente e ter perda de memória, com cerca de 4 ou 5 anos. Expulso da escola à tarde, vai para a noite (EJA noturno), pois havia “tacado” uma bomba na escola. “Quando tem problemas na escola, eles jogam pra noite”, afirma. E lembra que teve várias ocorrências também. Para ele, a noite é bem diferente, pois acha que a aula demora mais a acabar, “à tarde a aula era bem mais rápida”. Da medida tomada pela escola, de colocar o grupo da bagunça (da história da bomba) à noite, diz que nada adiantou, pois “o grupo ficou todo junto à noite, começando tudo de novo...”.

O Menino-corpo relata ter ficado reprovado quatro vezes, por vários motivos: falta, bagunça, ocorrência, corredor... Diz que dava muito problema na escola, fazia muita bagunça e que ia mais para encontrar a galera do que para estudar.

*Lembra também de uma namorada, que estudava na mesma escola. Como terminaram e ele não queria encontrá-la, pois brigavam muito, ele diz: “**Eu nem queria ir mais na escola**, chegava na frente de lá, mas ia embora, dava uma coisa na minha cabeça, e eu não entrava de jeito nenhum”.*

*Admite as estratégias que usava para burlar as regras e as cobranças: “**Perdi o interesse pela escola**. Algumas aulas eram ruins. Eu gostava de Matemática, História, Português e Arte. Não gostava de Educação Física; quando tinha aula de Educação Física, nem ia pra escola. O pai tem um time de futebol, eu viajo com ele pra jogar, sou lateral direito. [...] A mãe ia pra escola comigo, ia até a entrada, pra ver se eu ia mesmo. Aí eu fazia carta falsa, ia pra rua e depois pra casa, na hora que acabava a aula. Aí ela achava que eu tava na escola...”.*

Menino-corpo se mostra cansado. Analisa que seu cansaço é do trabalho, pois trabalha como garçom, muitas horas, de madrugada, e quase não tem folga. Entende

que estudar não é compatível com trabalhar, já que “tem” que estudar à noite – e trabalhar também.

“Estudo ou trabalho?” Relata uma conversa com a psicóloga do CREAS, que lhe perguntou se ele estudava ou trabalhava. A psicóloga o orientou que a justiça iria perguntar na audiência de encerramento da medida socioeducativa se ele estava estudando ou trabalhando. De fato, Menino-corpo entendeu certo, parece que é uma questão de escolha...

*Diz que foi à escola, que fez matrícula, que foi umas duas vezes e não foi mais. E finaliza: **“A escola não sabia que eu tava de LA, ninguém perguntou nada...”**.*

Nem só de escola falamos... O Menino-corpo transita em outros espaços. Seu corpo habita outros lugares da cidade. Gosta de bailes, de ir à Curva da Jurema, às festas da UFES, ao Mirante de Santo Antônio. Seu corpo dança ao som de funk, de reggae, corpo-multiplicidade. Gostava de ir “zoar” de barco na ilha (próximo ao barco em que reside), onde ficava com os amigos a tarde toda, fumando, bebendo, “só curtindo”. Corpo-livre.

No entanto, a liberdade era barrada ao Menino-corpo: “Uma vez o policial encrencou com meu cordão de prata. Era meu, eu tinha mandado fazer com meu dinheiro. Ele tomou...”. E continua: “Eu fui fazer a medida no CRAS do bairro, mas não dava. Os caras do outro morro podiam ver a gente chegando, então não dava, né? Aqui no Centro (no CREAS) é tranquilo, mas os caras daqui fecham com os caras do outro morro (rival)”. Corpo-interditado. Um menino cujo corpo não é livre na cidade...

Sua narrativa revela também práticas engendradas pela polícia que desvirtuam os direitos do cidadão. “A gente vê polícia indo buscar dinheiro no morro...”. Relata ainda que alguns conhecidos foram detidos, entre eles maiores e menores de idade. Avalia que a reclusão somente leva à revolta, pois “eles vão sair de lá como?! Só o ódio...”. Como acontece com o morador que é policial e que tem que prender pessoas da comunidade: “As pessoas sabem onde ele mora, o que faz, é complicado, né?”. Ainda que considere que o policial estaria cumprindo seu dever, sua fala sinaliza para a

revolta diante de práticas demarcadas pela negação de direitos, o que alimenta o ciclo de violência. Corpo-violentado.

E finaliza: “Perdi meu melhor amigo e mais um colega; morreram por dívida de droga. Até quase aconteceu na escola. Uns caras foram lá de moto, pra matar um garoto, mas ele não tava lá”. “Fui no ano novo na praia, em Camburi. Quando veio uma menina falar que teve tiro, saímos de lá, a gente não queria confusão...”. Corpo que foge. Corpo que não é livre...

O Menino-corpo compartilha em sua narrativa uma escola que ele não queria, que não tinha sentido para ele: **“Eu nem queria ir mais na escola, chegava na frente de lá, mas ia embora, dava uma coisa na minha cabeça, e eu não entrava de jeito nenhum”**, uma escola que não conhecia sua realidade: **“A escola não sabia que eu tava de LA, ninguém perguntou nada...”**. Ele não tinha interesse nenhum por essa escola. Diante da “opção” de trabalhar, não hesita e prefere trabalhar: **“muitas horas, quase sem folga”**.

O jovem relata a relação com uma escola esvaziada de sentido, ou que habita o sentido da confusão, da tristeza, da briga, quando é associada à imagem da ex-namorada.

O Menino-corpo denuncia o movimento de relocarem os “jovens-problema” no noturno: **“Quando tem problema na escola, eles jogam pra noite”**. O fato de serem compulsoriamente inseridos no noturno, também apontado na narrativa da professora Carinho, fala de um deslocamento justificado pela defasagem desses alunos, além da idade, o que produziria desconforto ao estarem com crianças nos outros turnos.

Para além de uma preocupação com o melhor turno para (re)colocá-los, esse movimento de “ir para a noite” fala de um processo de “adultização” pelo ato infracional, como se o ato infracional levasse à visão dos adolescentes como adultos (é como se fossem avaliados: já que têm discernimento para cometer o ato infracional, isso os remete ao *status* de adulto), o que é uma visão adultocêntrica e uma violência imposta aos alunos/adolescentes.

Na contramão da ideia de juvenilização da sociedade, abordada por Pais (1990), de acordo com a qual a sociedade pode rejuvenescer, influenciada pela juventude, temos movimentos de imposição violenta da visão de um adolescente como adulto pela prática do ato infracional, movimento que reifica a condição de subalternidade e subordinação dos jovens perante uma instituição e uma cultura escolar que reforçam as relações desiguais entre adultos e jovens, entre professores e alunos (CASTRO, 2012), movimento que atualiza a escola como local de normatização e submissão, criando barreiras às resistências e à participação ativa da cultura juvenil e dos jovens em suas múltiplas realidades.

Saliba (2006) aponta que as medidas socioeducativas e a ação dos “pedagogos” têm produzido uma distorção na compreensão da cidadania.

A cidadania desejada na aplicação das medidas socioeducativas é integrar o adolescente infrator ao mercado de trabalho, estimulando-o a adotar a ética capitalista de valorização do trabalho como único meio legítimo de acesso à riqueza e ao prazer e de respeito infinito à propriedade privada (SALIBA, 2006, p. 133).

A inserção do Menino-corpo no mundo do trabalho “garante” sua ressocialização, no entanto, reforça uma concepção de trabalho que legitima um determinado lugar social, que não gera reflexão sobre a condição de classe. Esses jovens se inserem em subempregos, pois, ao se evadirem das escolas, mantêm sua condição de baixa escolaridade. Se o “sucesso” da reinserção é medido no aqui e agora, representa o fracasso da inserção social do jovem no futuro, pois mantém sua exclusão.

O jovem destaca que, com o novo trabalho, pretende inserir-se em um curso supletivo, pois hoje entende que a escolaridade lhe faz falta, citando o exemplo de um familiar que trabalha em empresa, com carteira assinada, o que somente será possível caso complete ao menos o ensino fundamental. A escola assume assim o lugar que pode proporcionar uma ascensão social e inclusão em melhores empregos e melhores salários, uma escola para o futuro, que “garanta” seu futuro, em detrimento de uma escola que possa formá-lo para inserção num mundo comum e compartilhado.

A troca e a escolha realizada entre escola e trabalho conduzem a novas exclusões e perpetuam a condição de classe desses sujeitos, não conduzindo ao questionamento de seu papel histórico na luta de classes nem de sua condição de vida.

A integração ao trabalho e a evasão da escola (justificada pelo trabalho) garantem a vigilância, a previsibilidade do jovem, o controle de sua virtual marginalidade, e têm o bônus de garantir sua produtividade, tão útil ao sistema capitalista. “Reintegrado” ao social, trabalha, pensa em um futuro. Ainda que mantenha a baixa escolaridade, ainda que se submeta e se contente com subemprego, ao menos produz.

Corpo produtivo, corpo livre, corpo interditado, corpo violentado... Vários corpos habitando num só indivíduo.

O jovem relata os espaços que frequenta, revelando uma cidade que se abre a experiências juvenis, porém relata também experiências tidas como negativas, que revelam a interdição de alguns espaços, personificadas pela intervenção policial e pela rivalidade entre os grupos residentes em morros rivais. Denuncia a dificuldade também relatada pelos profissionais do CREAS, a rivalidade entre os jovens de morros diferentes, que dificulta inclusive o cumprimento da medida socioeducativa, e as visitas domiciliares, parte do acompanhamento socioeducativo.

Mairesse e Fonseca (2002, p. 115) expõem:

As histórias escritas começam no desejo do analista cartógrafo, em seu estilo de construir e assim interferir nessas paisagens, de deixar-se envolver e emocionar como se envolvem os escritores com seus personagens. São histórias contadas por seus atores/autores e interpretadas por pesquisadores/cartógrafos... Ficção ou realidade? Responder-se-ia: o resultado de uma construção, de um trabalho realizado junto aos próprios protagonistas que, desde o seu envolvimento, possibilitam que se dê forma a estes escritos.

O Menino-corpo compartilha sua história de vida, retrato de uma juventude que vive a realidade na pele, no cotidiano, mas que sobrevive, resiste e reivindica liberdade, que expressa o desejo de uma escola e de uma cidade que possa ser experimentada, vivenciada: *“Gostava de ir ‘zoar’ de barco na ilha. Ficava com os amigos a tarde toda, fumando, bebendo, ‘só curtindo’”*.

Sua história nos inspira a refletir sobre o adolescente e o jovem em liberdade assistida, mais ainda, em pensar os modos como a responsabilização ao ato infracional é engendrada a esses sujeitos. Pensar a articulação entre direito (ato infracional,

medida socioeducativa), educação (escola, discurso de ressocialização) e assistência (adolescência como foco de atenção, atendimento de suas necessidades, na forma da tutela estatal).

Assim, não se trata de evidenciar uma história linear ou de trazer uma verdade histórica, mas de colocar em análise como esses campos se configuraram historicamente e como suas concepções e práticas são atualizadas em torno do adolescente/jovem em liberdade assistida.

4.2.1 Direito/educação/assistência: o que o passado nos ensina?

Pensar nas medidas socioeducativas, no ato infracional implica pensar como a socioeducação se implementa no Brasil e suas conexões com a rede de educação e assistência, na perspectiva de políticas articuladas em torno do adolescente.

Em relação ao direito, de acordo com Moraes (1916, p. 3), temos:

Em quase todos os países civilizados, onde a estatística criminal pôde merecer algum crédito, tem sido feita, nestes últimos tempos, lamentável observação: aumenta a criminalidade da infância e adolescência, revelando-se, de dia para dia, mais precocemente os impulsos anti-sociais.

A despeito do estranhamento que suscita, a grafia da citação acima se encaixaria perfeitamente nos jornais atuais: aumento da criminalidade infanto-juvenil, apontado como fenômeno atual, justificativa para políticas focadas na infância e juventude diante de uma era de medo e insegurança. Mas a data do livro – 1916 – impele-nos a um retorno ao passado, deixando evidente que a inserção de crianças e jovens em atos tidos como criminosos não é recente, como apontado pela mídia contemporânea. Não buscamos a mera averiguação da criminalidade em tempos remotos, mas a tentativa de compreender a história e do que ressurgiu e persiste do passado no tempo presente.

Ressaltamos que não se trata de uma pesquisa histórica, mas de uma tentativa de não negar o passado como memória. Buscamos assim não uma verdade a ser desvendada sobre o passado da criminalidade juvenil no Brasil, mas, a partir do agora, lançar um olhar sobre as origens do entrelaçamento do direito, da educação e da

assistência, antes que *o passado perpassasse e se perca, veloz* (BENJAMIN, 1994), sendo esquecido.

No âmbito do direito, o jurista Evaristo de Moraes (1916) fala da patologia social ligada à criminalidade da infância e da juventude, fenômeno que alarmava a sociedade moderna e que se manifestava intensamente no Rio de Janeiro. O autor relata: “Sabemos terem dado entrada na prisão e respondido a processos-crimes, no ano de 1908, 493 menores de 20 anos. Entre eles, 46 houve com menos de 15 anos” (MORAES, 1916, p. 4).

O autor destaca a criminalidade em vários países da Europa (Inglaterra, Portugal, França, Bélgica, Itália), da América do Norte (Estados Unidos) e traz também registros do Brasil (Rio de Janeiro). Corroborando o discurso médico vigente na época, descreve as causas da patologia social da infância e adolescência, apontando fatores individuais e sociais, com ênfase na hereditariedade e no alcoolismo dos pais. Ressaltamos que compareciam nos relatos dos estudos as relações feitas entre a falta de educação das crianças de classes pobres com o alcoolismo dos pais.

A desorganização e a má influência da família, os maus exemplos e negligência dos pais eram fatores apontados como causa social primária da criminalidade. Configurava-se assim a causa da criminalidade na fraqueza moral da família. Moraes (1916, p. 18) cita o juiz de instrução e encarregado dos processos de menores, Luiz Albanel, que afirmava: “a desorganização da família é um dos fatores certos da criminalidade da infância”.

Ainda que aponte fatores de origem patológica realçados pela hereditariedade, Moraes (1916, p. 23) destaca que “a desordem doméstica impele naturalmente a criança para a rua”. A família, com seu desleixo e mau comportamento, levaria assim seus filhos à vagabundagem, à mendicância e à prostituição.

O autor cita a instrução primária obrigatória como prevenção da criminalidade infanto-juvenil. No entanto, ressalta que o dito “escolas abertas correspondendo a cadeias fechadas” não se confirmou, apontando que a instrução literária não diminuiria a criminalidade, já que na escola pública ocorria a mistura de “meninos honestos” com

meninos corrompidos, ou seja, oriundos de famílias negligentes, incapazes ou indignas. O autor avalia que a instrução não era suficiente sobre a formação do caráter, que dependia também da educação familiar e do ambiente social. Considera que a educação da infância pobre, que deveria ser uma educação moralizadora, era afetada negativamente pela dissolução/corrupção/desordem da família e a anarquização da sociedade. Uma das saídas apontadas pelo jurista era o ensino profissional, que, ao lado do ensino primário e complementar, prepararia tecnicamente o povo, diminuindo a criminalidade juvenil.

Analizando os países europeus, Moraes destaca que as prisões correcionais foram um avanço, pois substituíram a promiscuidade de menores e adultos nas prisões comuns, fato que ainda acontecia no Brasil, onde menores de 14 e 15 anos permaneciam em prisões ordinárias, sujeitos às penalidades instituídas aos adultos e sob a guarda de funcionários despreparados para lidar com a juventude.

A lei de 9 de agosto de 1850 instituiu na França o princípio de separação dos sistemas prisionais, introduzindo a ideia educativa no regime penitenciário das crianças e adolescentes, que no entanto não teve sucesso, em grande parte pela falta de pessoal habilitado a lidar com o público diferenciado dos presos adultos, “não se diferenciando seus processos e seus métodos, não estando aqueles compenetrados da sua elevada missão de reeducadores, de orthopedistas moraes” (MORAES, 1916, p. 40).

A ideia de punição adotada era de que “a punição lhes deve ser applicada de modo que possam sentir bem todo o rigor e entrever as consequencias dos crimes, mas, ao mesmo tempo, se lhes deve proporcionar instrucção que os prepare para a vida regular, debaixo do ponto de vista da moralidade” (MORAES, 1916, p. 61).

Ao direito punitivo se associava, notadamente a partir das discussões do Congresso Internacional de Antropologia Criminal, de 1906, o princípio educativo, que incluía a família e a escola no tratamento de jovens criminosos. A ideia era substituir a repressão por educação, proteção e levantamento moral. “[...] a infancia abandonada não tem necessidade de repressão, mas, sim, de educação e proteção” (MORAES, 1916, p. 92). Moraes ressalta ainda a ação protetora do Estado, destacando o

poder/função paternal do Estado, cuja intervenção moralizadora era vista como prevenção da delinquência infanto-juvenil.

Conformava-se, assim, uma ideia de infância, juventude e família, formada/moralizada pela ação estatal, justificada pelo discurso médico/jurídico que passaria a coadunar-se com os objetivos da educação para esse público.

Vimos que as crianças e adolescentes eram submetidos às mesmas penalidades dos adultos, sendo, a princípio, confinados nos mesmos espaços, independentemente da idade (a partir dos 7 ou 9 anos). A Justiça de Menores foi criada em confronto à aplicação da lei de maneira indiscriminada às idades, assumindo o direito à prerrogativa da prevenção.

Relacionando infância e trabalho infantil, Araújo (2011) cita o Código Criminal do Império do Brasil, que estabelecia que a imputabilidade penal começasse aos 14 anos completos e se os menores “obrassem em discernimento”, seriam recolhidos às Casas de Correção.

A partir do Código Penal de 1890, Araújo (2011, p. 175) cita que,

A existência de menores abandonados, considerados ameaça social, era vista como consequência da ordem familiar, daí por que criminalizar atitudes que favoreciam o aumento do abandono e da falta de assistência às crianças por parte da família. Ao Código Penal importava não apenas conter o aumento do número de menores abandonados nas ruas, mas construir uma representação de sociedade solidamente alicerçada nos vínculos familiares.

No Brasil, conforme Silva (2008), o primeiro Juizado de Menores foi criado pelo Art. 37 do Decreto n.º 16.272, de 1923, que instituiu um abrigo que deveria receber menores abandonados e delinquentes, demonstrando que a lei misturava adolescentes autores de ato infracional e adolescentes que demandavam amparo social.

Norteados pelo ideal de prevenção (e controle), surgiu o Código de Menores de 1927, ou Código Mello Mattos, que prescrevia a diferenciação de crianças e adolescentes dos adultos, além de instituir a “situação irregular” acerca da infância desvalida e abandonada, numa intrínseca relação com o assistencialismo. O Código de 1927 foi

alterado pelo Código Penal de 1940 no que concerne à responsabilidade penal, instituída aos 18 anos.

Em 1964 foi criada a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), na nova Política Nacional do Bem-Estar do Menor. A FUNABEM, de acordo com Silva (2008), compactuava com o regime militar e não trabalhou com as demandas verdadeiras da infância.

O Código de Menores de 1979 adotou a Doutrina da Situação Irregular, perpetuando a mistura carência/delinquência e não considerando a infância e a adolescência em sua universalidade e diversidade, sendo apontada como um sistema cujo objetivo era controlar a infância desassistida e proteger a sociedade dessa infância e juventude.

A partir dos Códigos de Menores, o Brasil instituiu, com a Constituição Federal e o ECRIAD, a doutrina da proteção integral. Vivenciamos inegáveis conquistas nos processos democráticos ou em busca da democracia. O ECRIAD foi um marco legal. No percurso até o Estatuto, destacamos algumas normativas: os antigos Códigos de Menores, a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), as Regras Mínimas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude (Regras de Beijing, 1985), a Constituição Federal (1988), o Protocolo de São Salvador (1988), as Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil (Diretrizes de Riad, 1990), a Doutrina da Proteção Integral (aprovada pela Organização das Nações Unidas, em 1989). Ressaltamos que a Doutrina da Proteção Integral institui a criança e o adolescente como sujeito de direitos e em condição especial de desenvolvimento, portanto, alvo de proteção e assistência. A Constituição Federal, por sua vez, estabelece (no Art. 227), como dever da família, da sociedade e do Estado, assegurar o direito da criança e do adolescente à educação, entre outras áreas.

Vemos assim a passagem da punição estabelecida nos Códigos à proteção proposta pela Constituição Federal e pelo ECRIAD. Avanços e retrocessos foram observados diante da afirmação do adolescente como “ser em desenvolvimento. Dentre eles, destacamos: a prática de medidas tutelares em nome da proteção, uma crescente visão naturalizada da adolescência como fase de crises e conflitos, além da

simplificação do adolescente que cumpre medida socioeducativa, ACL, como “o” conflito, ignorando seus processos de subjetivação e sua história de vida.

Em termos de garantias legais aos adolescentes (e crianças) no Brasil, destacamos: A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF); a Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990 – ECA; a Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993 – Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS); a Lei n.º 10.836, de 9 de janeiro de 2004; a Lei n.º 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – e o Decreto-Lei n.º 2.848, de 1940 – Código Penal.

De acordo com Ferreira (2011, p. 7), a Constituição estabeleceu os direitos sociais: “de maneira distinta dos outros direitos que asseguram uma igualdade jurídica, os direitos sociais buscam garantir a igualdade real (e não apenas formal) e o bem-estar das pessoas”.

Na CF, destacamos: o Art. 6.º, que trata dos direitos sociais: “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 2002a); o Art. 203, que trata dos objetivos da assistência social, dentre os quais ressaltamos: proteção à família, à infância, à adolescência; o Capítulo III, que trata da educação como direito de todos e dever do Estado; o Art. 208, que trata da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos; o Art. 227, que trata dos direitos da criança, do adolescente e do jovem, como deveres da família, da sociedade e do Estado. No Art. 227, dentro do direito à proteção especial, vê-se a garantia de atribuição de ato infracional, igualdade de relação processual e de defesa técnica profissional, além do reconhecimento da condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 2002a).

No ECA, destacamos: Art. 1.º, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente; Art. 2.º, que demarca cronologicamente a infância e a adolescência; Art. 4.º, que dispõe sobre o dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público de assegurar a efetivação dos direitos previstos no art. 227 da CF; Art. 6.º, que dispõe sobre a condição peculiar de desenvolvimento; Capítulo II, que dispõe sobre o direito à liberdade, entre eles, o **direito a brincar**; Capítulo IV, que aborda,

dentro do direito à educação, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola; Art. 90, que trata de programa de proteção e de programas socioeducativos, entre eles, de liberdade assistida, semiliberdade e internação; Art. 103, que define como ato infracional a conduta descrita como crime ou contravenção penal; Art. 118, que trata da liberdade assistida (BRASIL, 2002b).

Na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), destacamos: o Capítulo IV, seção I, que trata do benefício de prestação continuada; seção V, que aborda projetos de enfrentamento à pobreza (BRASIL, 2007).

Na LDB, destacamos: Art. 3.º, que dispõe, entre outros, sobre a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; Art. 4.º, que garante como dever do Estado o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; Art. 5.º, que garante o acesso ao ensino fundamental como direito público subjetivo, podendo ser cobrado ao Poder Público por qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público em caso de descumprimento da Lei (BRASIL, 1996).

No Código Penal, Decreto-Lei n.º 2.848, de 1940, destacamos: Art. 27, que dispõe sobre a inimputabilidade penal aos menores de 18 anos.

Destacamos ainda o Sinase (BRASIL, 2006), que consiste num documento que define as responsabilidades para cada esfera do Governo na rede de atenção aos adolescentes em conflito com a lei. O Sinase descreve a gestão dos programas de medidas socioeducativas, os parâmetros pedagógicos, arquitetônicos, de monitoramento, avaliação e financiamento no atendimento socioeducativo. Descreve ainda a formação de redes internas e externas ao atendimento das medidas socioeducativas, ressaltando a importância da integração das políticas públicas. No eixo educação, o Sinase prevê “redirecionar a estrutura e a organização da escola (espaço, tempo, currículo) de modo que favoreça a dinamização das ações pedagógicas” (BRASIL, 2006, p. 94), além de ressaltar o estreitamento de laços entre a escola e os programas.

O ECRIAD, de 1990, prevê a aplicação de medidas socioeducativas quando for verificada a prática de ato infracional por adolescentes (pessoas com idade entre doze e dezoito anos). São elas:

[...]

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente (que passa a ser nominado de adolescente em conflito com a lei) as seguintes medidas:

I – advertência;

II – obrigação de reparar o dano;

III – prestação de serviço à comunidade;

IV – liberdade assistida;

V – inserção em regime de semiliberdade;

VI – internação em estabelecimento educacional;

VII – qualquer uma das previstas no art. 101, I ao VI (BRASIL, 2002b).

O Sinase enfatiza o caráter socioeducativo das medidas aplicadas ao ACL, porém Ferreira, E. (2010) aponta que essas medidas têm sido mais punitivas do que, de fato, socioeducativas. O autor analisa que não há acompanhamento de egresso da medida de internação; assim, como forma de acompanhar esse egresso, a justiça aplica nova medida, em geral, de liberdade assistida. O autor coloca em análise a proposta de redução da idade penal, sinalizando que a mudança é apontada como solução à violência associada ao ACL, além de alertar para a precariedade das políticas públicas, em que “há carência e falta de articulação” (FERREIRA, E., 2010, p. 22), realçada pelo atendimento ao adolescente autor de ato infracional.

A Lei n.º 12.852, de agosto de 2013, o Estatuto da Juventude, cita a participação juvenil em seu Art. 4.º, parágrafo único, e traz que se entende, por participação juvenil:

[...]

I – inclusão do jovem nos espaços públicos e comunitários a partir da sua concepção como pessoa ativa, livre, responsável e digna de ocupar uma posição central nos processos políticos e sociais;

II – o envolvimento ativo dos jovens em ações de políticas públicas que tenham por objetivo o próprio benefício, o de suas comunidades, cidades e regiões e o do País;

III – a participação individual e coletiva do jovem em ações que contemplem a defesa dos direitos da juventude ou de temas afetos aos jovens; e

IV – a efetiva inclusão dos jovens nos espaços públicos de decisão com direito a voz e voto (BRASIL, 2014).

O Estatuto da Juventude estabelece o jovem como sujeito de direito: direito a ter voz e voto, inclusão como pessoa ativa, livre e digna. A lei aponta para o direito do adolescente e do jovem a serem incluídos, vistos e ouvidos.

Dos Códigos de Menores à CF e ao ECRID, podemos verificar um grande avanço na perspectiva legal, fruto de lutas e reivindicações. No entanto, temos que colocar em análise se a lei efetiva e garante processos democráticos e formas de lidar com o ACL de maneira a reconhecê-lo como pertencente à sociedade.

Afirma Volpi:

Na medida em que os profissionais da área das medidas socioeducativa, os operadores do sistema de garantia de direitos de crianças e adolescentes, pesquisadores, juízes, promotores, defensores públicos, estudantes e defensores dos direitos de crianças e adolescentes entenderem que **os adolescentes que praticam atos infracionais continuam sendo sujeitos de direitos** e são capazes de fazer uma ruptura em sua trajetória infracional, o país vai avançar tendo **os direitos humanos como fundamento** e irá assegurar um atendimento que lhes permita conviver na sociedade de forma crítica e construtiva (VOLPI, 2014, p. 8, grifo nosso).

O autor conclama a visão dos adolescentes em cumprimento de medida como sujeitos de direitos, enfatizando que a lei e seus operadores devem garantir as prerrogativas desses sujeitos perante a legislação e a efetiva visão desses adolescentes como sujeitos de direitos, entre os quais o direito à educação e à assistência.

Na formação da tríade direito/educação/assistência, podemos ver a modernidade como marco de uma educação que passa a ter a função de formar o sujeito/aluno criança e jovem.

Para Cambi (1999), a modernidade, palco de rupturas e transformações, rompeu os modelos fixados na Idade Média em torno de uma sociedade tida como estática (quanto à economia, à organização social e à cultura). De acordo com o autor, as grandes descobertas geográficas, o surgimento do comércio, a colonização de novos povos provocaram uma revolução em vários âmbitos: geográfico (destacando-se a descoberta e contato com novas etnias e culturas), econômico (transição do modelo feudalista, baseado na agricultura, para o sistema capitalista, baseado na exploração e no lucro como crescimento econômico), político (nascimento do Estado Moderno, baseado inicialmente no poder absoluto do soberano), social (surgimento da burguesia, nova classe social que promoveu o sistema capitalista e novas relações de poder) e ideológico-cultural (laicização – emancipação da visão religiosa do mundo

para a visão histórica e de progresso e racionalização do saber). Todos esses âmbitos influenciaram também a educação e a pedagogia.

De acordo com Cambi (1999), a educação passou a ser destinada a um indivíduo ativo na sociedade, que teria como meio educativo a família, a igreja, o exército, a escola e o que o autor denominou de novas instituições sociais: hospitais, prisões ou manicômios, que atuariam com a função de controle e de conformação social. A escola teria importante papel na reprodução da ideologia social de produção e de formação de profissionais e competências para o sistema capitalista: formar o homem-cidadão.

O autor aponta ainda a ambiguidade criada pela modernidade: a ideia de liberdade (de limites, vínculos e ordens), que reclamava os direitos do indivíduo contra o poder estatal, e a paradoxal tendência de moldar-lhe o comportamento de acordo com padrões sociais, tornando-o sujeito produtivo e integrado à lógica capitalista, portanto sujeito adequado à exploração e ao lucro, ou seja, a integração produtiva na sociedade aos que correspondiam aos padrões normatizados, e a exclusão aos que escapavam dos padrões erigidos, como os doentes, loucos, criminosos, pobres, órfãos (CAMBI, 1999).

Como forma de gerir os sujeitos, de normatizá-los de acordo com os padrões sociais, fez-se uso da disciplina para controlar e docilizar corpos e consciências, função exercida, entre outras instituições, pela escola, descrita por Foucault (2013), quanto às normas e ao esquadrinhamento do tempo, do espaço, dos corpos. “A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneíza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*” (FOUCAULT, 2013, p. 176).

Foucault (2003) traça uma história da governamentalidade, analisa as “artes de governar”, tratando da problemática de governar e ser governado, do poder do Estado sobre os sujeitos, as famílias e as populações. De acordo com o autor, para governar, o Estado (e a figura do soberano) deve exercer uma forma de vigilância, de controle sobre os habitantes, as riquezas e as condutas. As populações devem ser governadas

quanto ao que fazer e às maneiras de agir, numa gestão da população e dos indivíduos.

A escola moderna se forma no seio dessa sociedade disciplinar, que faz uso do controle e da vigilância, assumindo, ao lado de outras instituições, como a família e a Igreja, o papel social de conformar o sujeito ao Estado, numa palavra, normalizar e punir quem a ele não se adapta, ainda que no âmbito da educação, de acordo com Cambi (1999), perdure o paradoxo liberdade x controle, emancipação x conformação, paradoxo que não se soluciona. Assim persistiriam a conformação, enfatizada na reprodução das relações e da sociedade, e a emancipação, ligada à ideia de liberdade e libertação do sujeito, formação de um sujeito autônomo.

Do Período Colonial, com uma educação que visava transformar a criança num indivíduo responsável, adestrando-a e preparando-a para o futuro (DEL PRIORE, 2010), à República; da educação focada nas elites à universalização e à educação dos pobres, passando pela formação direcionada à infância e à juventude abandonada, como forma de diminuir a criminalidade, chegamos à concepção da educação como direito.

Destacamos que, com a chegada da Corte Portuguesa, entrou em cena a medicina higienista, ditando normas e formatando os comportamentos e a família, vista como incapaz de educar as crianças. “As escolas deviam fazer aquilo que a família – a colonial e a colonizada – era incapaz: educar segundo os saberes oriundos da ciência” (CUNHA, 2011, p. 453); educar com a finalidade de produzir o indivíduo/cidadão responsável pelo futuro da Nação.

Nessa época (início do século XIX), o Estado iniciou um controle sobre a educação formal e ocorreram as primeiras iniciativas de organizar um sistema de instrução primária. A partir do Ato Adicional de 1834, as províncias passaram a ter a responsabilidade de organizar os sistemas de ensino primário e secundário. Os dirigentes das províncias elegeram a instrução como forma de atingir a civilização, ideal pautado nos modelos das nações europeias, que seria alcançado com a uniformidade da educação (para todas as classes, ainda que de forma diferenciada),

pois a falta de instrução do povo justificava a distância entre o Brasil e as nações civilizadas.

Nesse período, a instrução também era vista como “eficiente arma contra a criminalidade”, decorrente da falta de instrução. Em defesa da escola e da escolarização, o *slogan*: “abrir escolas era fechar prisões”. O que se buscava era o bem comum da sociedade, elevando “o nível intelectual e moral da população” (VILLELA, 2011, p. 103).

Para Villela (2011), nas décadas de 1930 e 1940 (século XIX), foram encontrados os primeiros decretos de criação de escolas normais. Citando a Escola Normal de Niterói, analisa que, para manter o poder e estender sua ideologia a todo o Império, o grupo político conservador se utilizava da coerção e de meios de difundir sua visão de mundo, entre eles a instrução, que objetivava difundir os princípios de ordem e civilização. Era necessário, de acordo com a ideologia conservadora, “civilizar”, para conhecer e controlar o povo. Os professores, cuja formação moral e religiosa era vista como mais importante que o grau de instrução, eram tidos como os agentes capazes de reproduzir os ideais de conservação da sociedade, não levando ao questionamento da ordem vigente.

Em relação à educação do povo, Villela ressalta que não havia muitos registros dessa época e que “a finalidade dos dirigentes era muito mais ordenar, controlar e disciplinar do que propriamente instruir” (VILLELA, 2011, p. 107). A educação era direcionada aos cidadãos, homens livres e proprietários, e era vetada aos negros, pois, além do preconceito racial, havia o receio de que a instrução levasse à sua organização. As mulheres não eram proibidas de estudar, mas somente no final do século XIX o currículo foi unificado para homens e mulheres.

Descreve-se uma educação elitista até esse momento da história do País. Observa-se o aumento da criminalidade nos grandes centros urbanos, reflexo da modernidade, com a crescente industrialização e urbanização, e da pauperização das classes populares. Com o fim do regime escravocrata, o País foi “invadido” por imigrantes europeus, em busca de trabalho na agricultura. Esses imigrantes se frustraram diante

de práticas de semiescravidão, enchendo as cidades, agravando a crise social, a pobreza, a exclusão social e, conseqüentemente, a marginalidade.

Para Patto (2007), com a abolição da escravatura, a crescente imigração e a industrialização, tornou-se importante pensar em metas políticas que diminuíssem a criminalidade. Nesse ponto, à escola, sob o já referido lema “Escolas cheias, cadeias vazias”, foi atribuída essa função; uma escola que deveria “moralizar o povo e prepará-lo para o trabalho”, indícios de um apregoado progresso da Nação.

Segundo a autora, diante dos casos de criminalidade juvenil, a sociedade conclamou a escola como instituição salvadora, que tiraria as crianças e jovens das ruas, numa equação que levaria ao decréscimo dos crimes cometidos por esses sujeitos, discurso científico, datado do Segundo Império no Brasil, acerca da inferioridade do povo brasileiro, pois se tratava (e trata) de um povo negro e mestiço. Tal discurso justificava as diferenças sociais e direcionava a política educacional de prevenção da criminalidade subjacente ao povo em questão.

A autora destaca também o primeiro projeto de reforma geral da educação escolar nacional, nos âmbitos do ensino primário, secundário e superior, de Rui Barbosa. Patto (2007) assinala que o projeto do autor propunha consolidar uma escola pública, cujo papel social era controlar a criminalidade. De acordo com a autora, Rui Barbosa não desenhava uma

[...] educação escolar como um direito do cidadão e dever do Estado, mas como um direito do Estado de impedir a ignorância e suas nefastas conseqüências sociais e um dever dos pais de garantir a presença dos filhos nos bancos escolares (PATTO, 2007, p. 250).

Seria uma presença obrigatória justificada pela eficiência da educação em diminuir a criminalidade das crianças pobres.

Configurava-se o mito da escola redentora, em consonância com os objetivos de garantir a segurança e o poder nacional, o progresso econômico e a ordem social, pois formaria sujeitos produtivos e obedientes à Nação. Ainda que o parecer de Rui Barbosa não tenha tido êxito, pois na verdade a educação não era foco das preocupações do governo na época, com a filantropia e o assistencialismo

substituindo muitas vezes a responsabilidade do Estado, vemos a concepção de educação defendida por ele em risco de ser atualizada em concepções contemporâneas.

Vimos que o aumento de famílias empobrecidas, em decorrência da industrialização e da imigração, levou as crianças às ruas, em mendicância, vadiagem e prostituição. Medidas encontradas ao combate à crescente onda de crimes eram a escola e a fábrica, apostando na “pedagogia do trabalho” como solução para a delinquência infanto-juvenil. A educação e a formação da criança eram vistas como preparação do futuro, evitando-se a criminalidade, com ênfase no trabalho agrícola (SANTOS, 2010).

Faria Filho (2011, p. 136) retoma a questão do papel do Estado na regulamentação da educação e na universalização do ensino, numa tentativa de estender a escola a todo o povo ou às classes inferiores da sociedade, que, para a elite da época, “não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras”. Reafirma-se que a universalização do ensino era impulsionada por ideais civilizatórios, de acordo com o modelo europeu, e não propriamente democrático.

Da escola das primeiras letras (aprendizado das primeiras letras) à educação elementar (onde se agregaram outros conhecimentos e valores, além de ler, escrever e contar), o autor aborda a passagem do método individual (pelo qual os alunos ficavam muito tempo sem o contato direto com o professor) ao método mútuo, que proporcionava à escola atingir um número maior de pessoas e conseguia, entre outros objetivos, “generalizar a instrução necessária às classes inferiores da sociedade” (FARIA FILHO, 2011, p. 141). O autor cita ainda a organização dos tempos escolares como afirmativa da centralidade da escola na vida nacional pela formação de um povo ordeiro e civilizado. Afirmava-se a noção da educação e da instrução como estratégia de constituição do Estado Nacional e da Nação Brasileira, um processo que tinha como elemento fundante a instrução pública elementar e a legislação que garantisse tal instrução ao povo.

Para Veiga (2011, p. 405), na República, “a educação pública leiga e gratuita é reafirmada na constituição promulgada em 24 de fevereiro de 1924”. A educação tornou-se um símbolo integrado à República pela crença na sua capacidade de

regenerar, moralizar, disciplinar e unificar as diferenças, ainda que grande parte da população estivesse fora da escola.

A Primeira República trouxe uma onda de modernização, o que exigia instituições de ensino capazes de educar a todos, incluindo pobres, imigrantes e mulheres. A ideia era modernizar, pela escola, a sociedade brasileira (CUNHA, 2011). O ideário de que *todos são iguais perante a lei*, perpassava a educação, na afirmação da democracia e dos direitos, ainda que se asseverasse: “A escola já não consegue cumprir suas metas socializadoras e normalizadoras, se é que um dia as cumpriu” (CUNHA, 2011, p. 465).

A formulação da escola como instituição “democratizada”, na verdade, a escola pensada para todos, incluindo os pobres, fez emergir o questionamento do papel do Estado diante de crianças e jovens de classes trabalhadoras que passaram a frequentar a instituição. De marginais ao processo de civilização (nos moldes europeus), o processo de modernização do País deveria incluir esses sujeitos, tidos como excluídos da modernidade, a fim de se atingir o progresso de toda a Nação. Para Cunha (2011), esse movimento de democratização fez com que a escola e a família fossem colocadas em análise, com a escola tendo que refletir sobre seu papel de normalização e socialização, gerando a demanda de o professor se aproximar do seu aluno, suscitando, por sua vez, outros olhares e outras práticas, para além do olhar que entrevê dificuldades, carências e somente obstáculos.

Se no Império a família tinha a função de instruir a criança, ainda que nos moldes da medicina, a partir da República e do crescimento das camadas pobres e da criminalidade, tornava-se alvo do direito e do discurso médico, apontada como causa dos perigos sociais, pois geradora de indivíduos perigosos. O Estado passou a gerir as famílias desestruturadas no que concerne a políticas de educação, saúde e punição para as crianças e adolescentes (PASSETTI, 2010). Instaurava-se uma gestão da pobreza em nome da ordem política e social, em nome do avanço da Nação.

Passeti (2010, p. 355-356) fala de um período da República que investia na criança pobre como abandonada e potencialmente perigosa, “a ser atendida pelo Estado”, abordando que a escolha estatal de políticas de internação para crianças

abandonadas e infradoras se constitui no fato de que “o Estado escolhe educar pelo medo”.

O autor ressalta que a Constituição de 1934 trouxe a instrução pública como direito de todos e que a Constituição de 1988 assegurou a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Salienta que o Estado aperfeiçoou o controle sobre a educação e a família, buscando “superar os fracassos da família por meio de escolas e internatos especiais” (PASSETTI, 2010, p. 361). O Estado elegeu a criança e o jovem como prioridades de suas ações, “salvaguardando-as” das famílias causadoras de maus tratos e vícios, garantindo educação, proteção, alimentação, enfim, garantindo a efetiva inclusão e cidadania da infância e da juventude.

Patto (2007), em seu artigo “Escolas cheias, cadeias vazias”, objetiva evidenciar a improdutividade do ensino público de nível fundamental e médio, questionando a obrigatoriedade exigida dos beneficiários do Bolsa Família – de frequência à escola, a despeito da duvidosa qualidade desta. A autora aponta também para os programas educativos de organizações não governamentais, de cunho assistencialista, que, em nome da inclusão social, ensinam atividades que não possibilitam uma educação fundamentada na reflexão.

Segundo Patto (2007, p. 262), insistir na escola como instituição preventiva do crime despotencializa a possibilidade do resgate dela como instituição de ensino de capacidades e informações, na trilha da educação como “garantia do direito do cidadão ao letramento e ao saber”.

Saviani (2012) ressalta a concepção de educação como processo de trabalho, vendo-a como histórica, dotada de especificidade e mediadora da transformação social. Para o autor, a escola deve cumprir sua função clássica: transmissão-assimilação do saber sistematizado, garantia da transformação social, atuando como mediadora na luta de classes. O autor vislumbra uma escola e uma educação que, pela via da mediação, contribuam na construção de caminhos que levem a um destino: uma sociedade igualitária, democrática, onde todos sejam iguais.

Para Brayner (2008), a escola moderna é um “projeto inacabado”. Segundo o autor, nos anos 1960 e 1970, as demandas pedagógicas giravam em torno da ampliação da rede (dívida social, expansão aos desfavorecidos); nos anos 1980 e 1990, o debate era acerca da “qualidade” do ensino (dívida política, entendida como a capacidade que o sistema escolar teria de garantir ao indivíduo as competências para sua participação na vida ativa). O autor fala de um ideal de escola, entendendo-a como lugar político: republicana, democrática, portanto, universal e universalista, pública, laica e obrigatória, uma escola que contribuísse para a formação de um aluno-cidadão, entendendo-se a cidadania como participação ativa na vida pública. Entendemos que a escola revela um posicionamento político ao desempenhar a função social que lhe foi atribuída, seja a função de mediação, transformação, socialização, ressocialização ou inclusão.

Para Nunes (2011), a modernidade trouxe a contradição entre concepções e práticas escolares democráticas e posturas autoritárias. Construindo a temática do herói na literatura pedagógica, a autora questiona a necessidade do herói, importante para inculcar uma forma de pensar a nacionalidade. Fala acerca do mito do herói presente nos educadores e projetos educativos: o heroísmo como a vontade de fazer história, a tragédia de ser incompreendido e injustiçado vivendo o desgosto, e o heroísmo cuja única preocupação é a sobrevivência.

Cabe o questionamento do educador atual: estaria ele focado no fazer a história, vivenciar o cotidiano pela via do conhecimento e da experiência, no encontro com o outro/aluno/adolescente/jovem? O educador se traduziria pelo desgosto, sendo incompreendido e injustiçado, ou estaria apenas sobrevivendo? Talvez o educador assumisse as três formas de herói e muitas outras formas de ser na contemporaneidade, cambiando entre elas, tecendo capturas, mas também resistências e linhas de fuga. Talvez não quisesse ser herói e, na negativa, não estivesse conseguindo construir novas formas de estar na educação, na escola e no lugar de educador.

Em Scheinvar (2009), vemos que a escola pode ser apontada como dispositivo de governo, instrumento de reprodução social, parceira da sociedade civil e espaço de criação e invenção. Pensar a escola como espaço de criação e invenção implica a

aposta na potência da escola de se reinventar, de criar novas formas de ação, novas relacionalidades. Na escola como campo de pesquisa, pretendemos compartilhar a escola no presente e as reinvenções desse espaço como espaço inventivo.

Ainda como parte da tríade, compondo com a educação e o direito, vemos a articulação com a assistência. Rizzini e Pilotti (2009, p. 17) traçam o percurso histórico da assistência à infância no Brasil, do Período Colonial, quando “Igreja e Estado andavam juntos”, catequizando e preparando os futuros adultos, passando ao período da escravidão, quando as crianças escravas eram posse do senhor de engenho. Do dispositivo da Roda¹⁶ aos asilos de órfãos e à educação industrial, surgia a chamada assistência ao menor, que objetivava a disciplina e a formação da infância, já sobre o ideal de prevenção.

Bulcão (2002) ressalta a visão de que as crianças nas ruas deveriam ser controladas em nome de uma sociedade melhor. Assim, configurava-se a ideia de que a criança é um ser frágil, indefeso e suscetível aos males da sociedade e, por isso, precisa ser protegida.

No mesmo período, surgia a ideia de menor para a criança de origem pobre que se encontrava desassistida ou abandonada, cujas características eram a delinquência e a periculosidade, necessitada desse modo de vigilância constante (LONDOÑO, 1996).

O controle colocava-se de duas formas: em nome da proteção (família, escola, por exemplo), ou em nome da vigilância (juizado de menores, escolas especiais, entre outras). Tal processo foi chamado por Nascimento e outros (2002) de “[...] a produção de infâncias desiguais”. Para Bulcão (2002), visualizava-se a equação: menor = criança + pobreza.

O ideal de prevenção em contraponto com a punição instituiu-se a partir do objetivo de prevenir a criminalidade e deu-se por meio da assistência aos menores. O Estado

¹⁶ “Dispositivo cilíndrico, dedicado ao recolhimento de recém-nascidos ditos enjeitados [...] o dispositivo da Roda mantinha o anonimato de quem depositava a criança, preservando a honra das famílias” (ARANTES, 2010, p. 9).

assumiu o papel de preservar a infância e proteger a sociedade, retirando os menores da rua e colocando-os na escola e em instituições assistenciais.

O recolhimento em asilos deu início a um processo de institucionalização da infância e da adolescência, que pressupunha o confinamento, o controle do tempo, a submissão, a disciplina, com o objetivo de reeducação e prevenção. De acordo com Rizzini e Pilotti (2009), ainda que o termo asilo tenha sido substituído por escolas de preservação, premonitória, industrial ou de reforma, as práticas continuaram as mesmas. Segundo os autores, somente a partir dos anos 1980 a produção de menores institucionalizados foi questionada, dada a dificuldade de inserção social dos ex-internos.

Rizzini e Pilotti (2009) seguem o percurso da institucionalização da infância, passando pela associação da justiça e da assistência nas casas de correção, pela ação policial, pelo ensino profissionalizante e outros processos, até culminar na organização e ação da sociedade civil, na década de 1980. Os autores destacam o papel dos Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente, os Conselhos de Direitos e os Conselhos Tutelares, apontando, no entanto, as dificuldades de infraestrutura e limites da prática efetiva da garantia de direitos.

A partir da metade dos anos 1970 e nos primeiros anos da década de 1980, o Brasil viveu a transição política e social da Ditadura Militar para a redemocratização, com a rearticulação da sociedade civil. Nesse período, os movimentos sociais iniciaram a luta pela garantia de direitos, incluindo os direitos da criança e do adolescente. Assim, entraram fortemente em cena as pastorais vinculadas à Igreja Católica e os movimentos sociais (PINHEIRO, 2001).

Segundo Passetti (2010, p. 347), com a “[...] proclamação da República esperava-se um regime político democrático orientado para dar garantias ao indivíduo”, ilusão nacionalista frustrada por uma realidade que virou problema de Estado, criando a visão de famílias e crianças como alvo da assistência. Da mesma forma, nos anos 1980, esperava-se, após a Ditadura, com processos de democratização, a democracia.

Telles (2006, p. 82) analisa a questão social no Brasil moderno, em especial em relação à inquietação que a pobreza produz num país que pretendia entrar na modernidade, traduzida como progresso e imersa no ideal de cidadania e democracia, onde seria proclamada a igualdade social e humanitária. No entanto, denuncia uma sociedade que não consegue efetivar direitos proclamados, “[...] sinal de uma população na prática destituída de seus direitos”, uma sociedade que reitera a visão de que nem todos detêm o “[...] estatuto de sujeito de interesses válidos e direitos legítimos” (TELLES, 2006, p. 87).

A autora retoma o passado escravista, ressaltando hierarquias que demarcavam privilégios de classe e destinavam aos demais favor e proteção, e não direitos. No entanto, aponta o paradoxo de um Brasil que se modernizou, mas cuja existência formal de direitos pretensamente garantidores da igualdade produz uma realidade que destitui as maiorias, encarnadas na pobreza e nos pobres.

Aos não qualificados para o mercado de trabalho, os pobres, não iguais, “é reservado o espaço da assistência social, cujo objetivo não é elevar as condições de vida, mas minorar a desgraça e ajudar a sobreviver na miséria. Esse é o lugar dos não-direitos e da não-cidadania” (TELLES, 2006, p. 95). Para os não cidadãos, o direito vira ajuda, e sua condição é a exclusão da cidadania¹⁷, que configura um Estado que se molda não sob uma proposta igualitária, mas como benevolente, moldado sob a égide tutelar.

Com esse passado e essa forma de ver as questões sociais, como pensar a cidadania e a garantia de direitos? Telles (2006) propõe pensar os direitos para além da formalidade legal; pensar, assim, na dimensão das relações sociais e no reconhecimento do outro como sujeito de interesses válidos e legítimos.

Vemos-nos diante de uma complexa realidade, demarcada por lutas e reivindicações sociais que desencadearam propostas de revisão de normativas e tentativas de reinventar a política, no entanto malogradas diante de governos e propostas neoliberais.

¹⁷ A autora remete ao termo “mérito da necessidade”, definido por Aldaiza Sposati, acerca dos indivíduos que devem provar sua inferioridade e condição de vida para “merecer” a ajuda estatal.

Bobbio (2004) aborda as dicotomias público/privado, política/economia, organização vertical/organização horizontal, interesse coletivo/interesse individual, relações de direito privado/relações de direito público, relações jurídicas, relações de direito/relações de poder, entre outras. Aborda também o primado do privado, direito da razão, que independe de tempo e lugar, e o primado do público, que prevê o aumento da intervenção estatal na regulação dos indivíduos. Para o autor, a publicização do privado é a intervenção dos poderes públicos na regulação da economia e reflete o processo de subordinação dos interesses do privado aos interesses da coletividade representada pelo Estado.

Na privatização do público, o Estado atua como mediador entre os grupos organizados da sociedade civil, refletindo uma revanche dos interesses privados através da formação de grandes grupos que se servem dos aparatos públicos para alcançar seus objetivos. Entre as estratégias do Estado neoliberal, a privatização, “privatizar, eis o fundamento do neoliberalismo” (BETTO, 2006, p. 134).

Do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso aos governos do Partido dos Trabalhadores, com Lula e Dilma Rousseff, vemos um Estado em transição, oscilando do neoliberalismo e toda sua força de privatização (OLIVEIRA, 2007), ao modelo de Estado social, avançando nas políticas públicas em suas várias áreas, porém um avanço sentido ainda como não efetivo, ainda em processo...

No passado, ditadura. No presente, uma democracia em construção que convive paradoxalmente com um aparato político pautado no uso da força, exemplificada pela ação policial diante das manifestações populares. E o futuro, o que nos reserva diante dos fatos históricos e políticos, diante das demandas que apresentamos hoje ao Estado, o Estado que desejamos, demandamos e, de fato, produzimos?

Anderson (1995) aponta o neoliberalismo como reação contra o Estado intervencionista e de bem-estar, assim, contra a limitação que pode impor ao mercado, à liberdade econômica e política. O autor assinala que as ideias neoliberais cresceram com as crises do capitalismo, recessão e inflação, e aponta as reivindicações salariais e sociais dos sindicatos como fonte da crise. A proposta era “manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro,

mas parco em todos os gastos sociais e intervenções econômicas” (ANDERSON, 1995, p. 11).

Passeti (2008, p. 96), falando do neoliberalismo, cita que “liberalizaram os mercados e se retiraram as funções sociais de Estado para repassá-las para a sociedade civil organizada, que passou a fazer o controle que o Estado fazia”.

Para Passeti (2013)¹⁸, o neoliberalismo não é uma ideologia, é uma “prática de capital, uma racionalidade, que só deixou a educação e a saúde para o âmbito público”. O autor argumenta que o governo de Lula buscou reduzir a pobreza pela via de uma falsa noção de cidadania.

Nos processos de municipalização de alguns setores da assistência, temos observado a inserção de instituições privadas nas políticas estatais, derivando em desresponsabilização (financiando essas organizações, o município transfere a coordenação e regulação para o mercado, mercantilizando esses setores). “Assim sendo, quem as regula é o mercado e não o Estado” (PERONI, 2003).

Rizek e Paoli (2007) apresentam o projeto “Cidadania e democracia: o pensamento nas rupturas da política”, desenvolvido entre 2001 e 2005, no qual explicam as transformações ocorridas a partir dos anos 1990:

O título do projeto, “Cidadania e democracia: o pensamento nas rupturas da política”, enunciava a urgência de compreendermos nossos “tempos sombrios”, que recusam o fortalecimento dos espaços públicos, negam a transparência nas decisões econômicas e políticas fundamentais e tornam inacessíveis as ações de participação que possam de fato fazer diferença. Ao mesmo tempo, procurávamos a possibilidade de conflitos e dissensos que rompessem, pela crítica e pela ação, o fechamento dos espaços que decidem privadamente as questões públicas relevantes, abrindo caminhos possíveis para a democratização do presente (RIZEK; PAOLI, 2007, p. 7).

Rachelis (1998, p. 41), ao retomar a dimensão histórica dos Conselhos de Assistência Social, aponta para a necessidade de “[...] superar a ‘cultura do assistencial’ que infantiliza, tutela e torna vulneráveis os segmentos pobres da classe trabalhadora, impedindo-os de se constituir como sujeitos portadores de direitos legítimos”, sujeitos

¹⁸ Fala citada em palestra no Colóquio Políticas Públicas, Regulamentação da Vida e Resistências, em 1.º de agosto de 2013, na UFES, Vitória-ES.

que não se constituem em cidadãos, nem em homens livres, tampouco participam da esfera pública e do âmbito da política, porque são invisibilizados, não podem ser ouvidos, não se constituem como iguais.

Visibilidade possível no espaço público, que de acordo com Telles (1990, p. 4), pode ser entendido “[...] enquanto espaço significativo no qual a ação e o discurso de cada um podem ganhar sentido na construção de um ‘mundo comum’”. A autora descreve a noção de espaço público de acordo com Arendt, como espaço de aparecimento e visibilidade, construído pela ação e pelo discurso, possibilidade de construção de um mundo comum entre os homens. O mundo comum é uma construção, pensado “[...] não apenas como aquilo que é comum, mas como aquilo que é comunicável e que, portanto, se diferencia das experiências estritamente subjetivas e pessoais que podem ter validade na dimensão privada da vida social” (TELLES, 1990, p. 5). A autora ressalta ainda que a noção de espaço público se refere ao “reconhecimento do direito de cada um e de todos à participação na vida pública”.

A história da assistência é demarcada pela crescente intervenção estatal na infância e na juventude “desassistida”, pobre e criminalizada, por ações que perpassaram da filantropia e caridade às ações que são legitimadas por um Estado que muda de acordo com os governos no poder, que atualiza visões do passado no presente, gerando políticas que podem promover a infância e a juventude ou apenas circunscrever suas trajetórias de vida (SIQUEIRA, 2011).

Historicamente, educação, assistência e direito se articulam e dão origem a políticas direcionadas a alguns “problemas sociais” que acompanham o Brasil há anos: a exclusão das chamadas classes populares, a marginalidade infanto-juvenil e a pobreza, gerando ações direcionadas a esse público, movimento denunciado por Donzelot (1980, p. 28), que ressalta que, em relação às crianças das classes populares, se tratava não de assegurar a proteção, “[...] mas, sim, de estabelecer vigilâncias diretas”. O alvo seria a infância em perigo, “aquela que não se beneficiou de todos os cuidados da criação e da educação almejadas, e a infância perigosa, a da delinquência” (DONZELOT, 1980, p. 80). No lugar das antigas atitudes de repressão ou de caridade, buscava-se a promoção de uma solicitude educativa, “[...]”

visando mais à compreensão do que à sanção judiciária, substituindo a boa consciência da caridade pela busca de técnicas eficazes” (DONZELOT, 1980, p. 80).

O autor cita o efeito do trabalho social e fala do agenciamento de três instâncias que o compõem, o judiciário, o psiquiátrico e o educacional, e nos questiona: “Qual é o lugar do judiciário no desenvolvimento dessas práticas de controle social? [...] A que serve o psiquiátrico entre o cenário judiciário e as práticas educativas? [...] Que política da família é instaurada pelo educacional?” (DONZELOT, 1980, p. 82), salientando o movimento de gestão da família e da infância das classes populares.

Esse amálgama entre direito, assistência e educação nas políticas direcionadas à infância e à juventude pobre permanece atualmente. No município de Vitória, na medida em que os adolescentes que cometem ato infracional recebem a medida socioeducativa no juizado especializado, são encaminhados aos CREASs e depois à escola.

Observamos as práticas engendradas atualmente e nos questionamos se a concepção de punição cedeu, de fato, lugar à concepção de proteção. Hoje observamos que as políticas públicas focadas no adolescente são atravessadas pelo paradigma do adolescente como sujeito de direitos. Ou seja, em nome de um direito, o Estado tutela o adolescente e a família. Para Sposito e Carrano (2003, p. 20), as políticas para a juventude podem aproximar-se de modelos participativos e democráticos, ou aproximar-se mais de uma “[...] cidadania tutelada, ou apenas como forma de assistência e controle do Estado sobre a sociedade, sobretudo para os grupos que estão na base da pirâmide social”.

O que isso significa? mudança de paradigma, ou somente uma nova roupagem para uma solução já dada – a escola como instituição formadora e moralizadora, conforme a concepção da escola moderna? Que sentido pode ter a escola para o adolescente em liberdade assistida: conformação à ordem social dada, ou seja, enquadramento a padrões já existentes? Ou podemos pensar uma escola que possibilite a experiência de gerar pertencimento e potencializar seus modos de ser jovem, uma escola que o acolha no mundo?

Se falávamos de desarticulação entre as políticas, talvez devêssemos falar de uma plena articulação, que instaura uma condição de conformação ao Estado, nomeado protetor da infância e da juventude, políticas articuladas em torno de um objetivo já traçado no início da modernidade: formar cidadãos úteis e produtivos, conformados ao Estado.

Que movimentos de resistência, que movimentos instituintes¹⁹ podem colocar em análise as práticas escolares, assistenciais e legais? Fundamental, assim, refletir sobre o Estado, a sociedade e as políticas contemporâneas, apontando os desafios que se colocam atualmente à garantia do direito a ter direitos dos adolescentes e jovens em cumprimento de liberdade assistida, indivíduos que demandam serem ouvidos, que sua voz seja legitimada e sua opinião reconhecida acerca do que têm a dizer sobre as políticas e os programas que afetam diretamente duas vidas.

4.2.2 Processos de judicialização: avanços e retrocessos

Vimos que o Brasil tem sofrido mudanças paradigmáticas em relação à busca pelos direitos da juventude. No que concerne aos adolescentes/jovens que cometem atos infracionais, essas mudanças foram notáveis, ao menos na configuração das leis. Da reclusão em espaços comuns, independentemente da idade e do crime cometido, que configurava um direito punitivo e repressivo, passamos a conviver com ideais de proteção, educação e moralidade do sujeito jovem (MORAES, 1916).

A partir das lutas democráticas pelo reconhecimento das necessidades específicas do adolescente como sujeito em desenvolvimento, configurou-se a legislação que o legitima como sujeito de direitos e alvo de proteção integral. Paradoxalmente, convivemos com a não efetivação desses direitos, quando as leis não bastam para garantir a efetiva proteção e inclusão dos adolescentes.

¹⁹ O instituinte é a contestação, a capacidade de inovação da ordem estabelecida, dos valores, dos modos de representação e de organização considerados “normais”, em suma, do instituído. O saber instituinte rompe com o saber instituído (LOURAU, 1993).

Destacamos o direito à educação, garantido pela CF e pela Lei n.º 8.069 de 1990, o ECA, como um direito que garante a inserção e matrícula do adolescente em liberdade assistida, mas que não garante a inclusão efetiva desse sujeito na instituição de ensino.

Entendemos que o ECA deve ser colocado em análise, principalmente as práticas e produções gestadas a partir dessa legislação, bem como os processos de subjetivação colocados em ação diante das políticas públicas engendradas pelo Estado.

Temos visto que o discurso acerca da juventude se tem modificado: de menor infrator a ECA, de prisões comuns a instituições específicas, de punição à ideia de proteção e educação e outras tantas modificações. Se a lei garante tais modernizações no discurso e no aparato das políticas focadas na juventude, não garante a efetiva mudança de paradigma. As práticas engendradas podem produzir processos de exclusão, controle, monitoramento, tornando-se práticas de institucionalização desse sujeito jovem. O ECA, considerado um grande avanço legal, fruto de demandas sociais, tem sido capturado como dispositivo de controle, (re)produzindo práticas remotas (SIQUEIRA, 2011).

O termo adolescente remete-nos comumente à liberdade, à experimentação, a “ainda não ser adulto”. Ser adolescente ou ser jovem é quase sinônimo de ser livre, numa concepção de liberdade ligada à ideia de “sem compromisso, sem responsabilidades quanto à vida”, possibilidades infinitas. Existem diversas concepções de juventude, o que nos leva ao questionamento: Seria isso ser livre? Como pensar o adolescente livre na sociedade contemporânea?

Referimo-nos ao adolescente em sua dimensão cronológica, conforme o ECA, mas partindo da premissa de que existem adolescências e juventudes inseridas em diversos contextos sociopolíticos e culturais. Somada à dimensão cronológica, a definição de adolescente hoje é atravessada pela ideia de sujeito em desenvolvimento, incompletude e sujeito de direitos: sujeitos incompletos, portanto demandantes de intervenção e proteção do adulto, demanda que se traduz em tutela

estatal; incompletude, fase de formação, um vir-a-ser adulto, não mais criança e ainda não adulto.

De modo recorrente, atribuímos à juventude atual (e à infância) a ideia de perda: de valores, de tradição, de moral. Kramer questiona a ideia de fim da infância, apontada como em crise. Para a autora, o que ocorre é a “[...] destruição da própria dimensão humana do homem” (KRAMER, 2003, p. 86), perda do diálogo e da possibilidade da experiência. Para Kramer, vivemos na barbárie e oferecemos às crianças um mundo com “[...] falta de entendimento, ausência de escuta do outro, violência, destruição, morte” (KRAMER, 2003, p. 92). Podemos acrescentar à ideia de fim da infância o fim da adolescência, principalmente quando ao adolescente/jovem se associa a imagem da violência, como os autores de atos infracionais. Associa-se assim o termo adolescência e juventude a perda, falta e crise.

Vimos que, de acordo com o ECRIAD, em seu Art. 112, o adolescente que comete ato infracional (ato correlato ao crime previsto no Código Penal) deve cumprir medida socioeducativa de liberdade assistida, internação, prestação de serviço à comunidade, entre outras medidas cabíveis. Parece ser importante colocar em análise a concepção de liberdade em sua forma assistida, o que pode apontar para uma contradição: ser livre e ser assistido concomitantemente.

Em Ferreira, A. (2010, p. 466-471), vemos a palavra liberdade definida como “faculdade de cada um se decidir ou agir segundo a própria determinação. [...] Estado ou condição de homem livre”; e livre, como aquele que “não está sujeito a algum senhor. [...] Que age por si mesmo; independente. [...] Que goza dos seus direitos civis e políticos. [...] Cujo funcionamento sem coerção ou discriminação é garantido por lei”.

A liberdade traçada pelo autor coincide com uma liberdade individual, um livre agir, agir por si mesmo, ser independente, aquele que goza de seus direitos civis e políticos, cidadão. Em conformidade com o ECRIAD, o adolescente em liberdade assistida se configura como sujeito de direitos, porém cumpre questionar: A liberdade se restringe à liberdade individual, como um livre agir? Restringe-se somente à ideia de “não ser sujeito a algum senhor”? E em que medida a própria concepção de proteção não

configura o Estado como um “senhor” ao qual o adolescente em liberdade assistida está vinculado/sujeito? Contrapomos à liberdade individual (liberal) a liberdade de agir em conjunto, num mundo compartilhado, conforme Arendt (2013).

As práticas e políticas públicas têm-se configurado como práticas que tutelam e circunscrevem vidas, direcionando os modos de habitar e viver atuais, que se constituem em modos não livres, e sujeitos que não gozam de direitos civis e políticos. As práticas de assistência social podem constituir-se em ação, no sentido de dar assistência a alguém e de se responsabilizar por este alguém (no caso, os adolescentes em liberdade assistida), de forma a acolher, inserir e potencializar sua vida, ou em assistir, ser espectador de algo, de cenas cotidianas e/ou de alguém. Ou não saímos do assistencialismo ou assistimos a juventude, ficamos de espectadores de suas vidas infames e supérfluas.

Hadler e Guareschi (2010) apontam que a institucionalização da juventude se atualiza sob a forma de discursos dos direitos humanos, de proteção a uma população vista como em risco, escamoteada em ideais de inclusão social e resgate de cidadania; discursos que norteiam práticas que vão além da disciplinarização dos corpos e criam modos de ser jovem, consoantes com um padrão normativo do que é “ser jovem” e ser cidadão, “futuros homens de bem”, como trazem as autoras. Interessante notar a captura do termo “cidadão” em relação ao antigo “menor”, mas que configura o mesmo jovem: pobre, desassistido e abandonado. A mudança da nomenclatura não constitui uma mudança dos objetivos.

Scheinvar (2009) analisa a política para a criança e a adolescência no Brasil, ressaltando a existência da discriminação aos pobres (não somente a criança e o adolescente) desde o Período Colonial. Ressalta também que o termo *menor* se referia às crianças que não viviam sob os padrões da normatividade erigida sob modelos hegemônicos, cujas existências foram direcionadas pelos higienistas a fim de que fosse feita a prevenção de doenças, de maus hábitos, normatizando-se os desvios e patologias.

A autora analisa que os ideais de correção dos menores, pautados na repressão e, posteriormente, na prevenção, partem da concepção de uma natureza propensa à

criminalidade (justificada pela medicina e pela psiquiatria), pretensamente existente nas famílias e nos indivíduos pobres. Assim, o Estado deveria atuar na virtualidade dos atos desses indivíduos, operando pelo controle de seus corpos e pela vigilância de suas vidas.

A política ancorada nos objetivos de proteção, a partir do Código de Menores de 1927, perpetua a vigilância e o controle, transferindo-se, no entanto, para o âmbito pedagógico, sob a forma de internação, cujos objetivos, na prática, não diferem dos propósitos correcionais.

Com a promulgação do ECRIAD, legislação que representa grande avanço para a promoção de políticas para a infância e a juventude, tivemos a afirmação da criança e do adolescente como sujeitos de direitos. No entanto, há que se olhar o ECRIAD de forma crítica.

Scheinvar (2009) propõe a leitura do ECRIAD de forma a desnaturalizá-lo como caminho certo para a justiça e a igualdade social, e vê-lo (também), como “dispositivo produtor de discursos, de verdades, de dominação, de possibilidades”, entendendo que a lei não garante os direitos diante de um Estado que tutela, circunscreve, sujeita e modela subjetividades de acordo com ideais neoliberais. O mesmo Estado que propaga políticas com supostas práticas protetivas produz práticas oficiais que violam os direitos sociais da criança e do adolescente. “Reconhecer o Estado como um instrumento de poder implica reconhecer que a política derivada dele expressa um projeto concreto, como no caso da política social no Brasil, que é coerente com os princípios de um Estado neoliberal burguês” (SCHEINVAR, 2009, p. 50).

Ressalta que a área social sofreu os reflexos das mudanças oriundas da política neoliberal no fim do século XX, implicando a administração da pobreza e a necessidade de definição e reflexão sobre a função do Estado, que opera sob a ilusão da política pública, produzindo-a como feitiço, utilizando-se de dispositivos como a escola, a sociedade civil e a cidadania.

O feitiço da política pública institucionaliza e camufla práticas que produzem a violação dos direitos firmados pela lei, pois não são reveladas, são naturalizadas como

“verdades produzidas no atravessamento entre escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente” (SCHEINVAR, 2009, p. 28). De acordo com a autora, o feitiço molda-se como discursos, modos de pensar e viver que são institucionalizados e que ocultam as condições históricas nas quais foram gestados.

No processo de produção de verdades, o feitiço institui as relações de dominação, controle e tutela como relações naturais e não historicamente produzidas. “O feitiço é uma forma de produção de subjetividades, ou seja, é um processo – entre tantos outros – de relacionamento, de conhecimento no e do mundo” (SCHEINVAR, 2009, p. 32). Trata-se de subjetividades, modos de pensar, de desejar, de agir, produzidos e forjados pelas relações, que são naturalizadas como particularidades de um sujeito, e não como produto de relações sociais e condições históricas.

Fala-se assim de uma forma de ler o mundo pautada sob o olhar dominante/hegemônico, que não dá abertura a outros olhares e que produz subjetividades enfeitiçadas, enredadas pelo feitiço.

Tomamos como natural, como dado irrefutável, que toda criança e todo jovem têm direito à educação, conforme prescreve a CF e o ECA. Ainda que constituídas como garantia legal, as práticas engendradas no cotidiano do adolescente e do jovem que cumpre medida de liberdade assistida demonstram a educação como feitiço. Acreditamos, enfeitiçados, que todo adolescente e todo jovem deve estar na escola para ter formação, garantia de inserção no mercado de trabalho e de cidadania; no entanto, a pesquisa aponta para sujeitos que estão fora da escola por questões como estigmas ou que, estando dentro (matriculados), permanecem fora por processos de exclusão.

Cabe analisar se ocorre o enfeitiçamento do direito à educação e das medidas socioeducativas naturalizadas em sua prerrogativa educativa, quando na verdade têm-se tornado punitivas e meros mecanismos de controle estatal.

Scheinvar (2009) aponta a família moderna e a educação escolar como instituições disciplinarizadoras, onde proteção, tutela e afeto podem ser vislumbrados como poderosos mecanismos de controle político.

A escola é vista como espaço de socialização, como transmissora do saber e da ordem e como espaço capaz de gerar cidadania, espaço que “todos consideram equipamento fundamental para os jovens, embora na prática seus resultados não correspondam às expectativas da maioria da população” (SCHEINVAR, 2009, p. 40). A escola é apontada também como espaço de disciplinarização, que opera com a disciplina e produz subjetivações condizentes com o modelo hegemônico ditado pelas classes dominantes. Salientamos que a escola não está isolada da sociedade, é produzida por ela e a reproduz.

A escola é apropriada como espaço e recurso para discutir a cidadania.

[...] muito além da retórica da “formação cidadã” ou do “preparo profissional”, as práticas escolares apresentam inúmeros efeitos convenientes à sustentação de poderes estabelecidos, invisíveis a olho nu, zelosamente cultivados, entretanto, por meio da gestão política da educação (SCHEINVAR, 2009, p. 41).

O Estado neoliberal opera com a escola como dispositivo de governo, e, em relação à segurança e à violência, sobressaem os discursos de responsabilização e punição individual, em detrimento da intervenção pública nas políticas econômicas e sociais, principal origem dos problemas, realçando as desigualdades.

Sierra (2004) analisa os processos de judicialização da infância, que se atualizam numa revalorização e responsabilização da família, bem como na ideia de autonomia da criança. Para a autora, o direito da criança, assegurado pelo Estatuto, promove um tipo de cidadania que pode garantir o acesso às instituições (escolas, creches), no entanto não garante nem a qualidade desses espaços nem a autonomia, pois a vida da criança (e da família) é tutelada, administrada, o que a torna cada vez mais dependente: “o resultado é um controle social mais efetivo e uma administração total do tempo da criança” (SIERRA, 2004).

A autora analisa a criança em situação de rua, que ainda sofre o estigma de *menor* e que, por sua aparência, tem sua mobilidade reduzida no espaço urbano, diante de espaços que lhe são negados, como supermercados, lojas, *shoppings*, entre outros. A interdição à cidade subtrai-lhe a cidadania e a participação na vida urbana como às outras crianças em outra situação de vida. A autonomia da criança, a possibilidade de

“crescer” e construir sua trajetória, é comprometida diante da interdição à cidade, pois, para Sierra (2004), a autonomia tem relação intrínseca com a mobilidade geográfica, social e de atividades.

Para Sierra (2004), a política do Estado que valoriza a esfera privada (Estado neoliberal) valoriza também a família como responsável pela infância e pela adolescência, o que individualiza as questões sociais e levam à (re)produção da concepção de famílias negligentes e irresponsáveis. Assim, ainda que o direito tenha avançado, não garante a assistência e a transformação da situação das famílias miseráveis.

Em relação às infrações atribuídas aos adolescentes, a autora ressalta a existência de problemas levados à justiça que poderiam ter tratamento educativo e não punitivo, como as ocorrências no âmbito escolar (falta de respeito pelo professor, brigas na escola), que sobrecarregam o sistema jurídico. Para Sierra (2004), a escola deve assumir sua função de socialização/individualização, e não transferir as questões para a justiça e/ou demandar a intervenção policial dentro da instituição.

A autora propõe um sistema que reforce a autoridade escolar, no qual os atos de caráter mais leve cometidos pelos adolescentes receberiam medidas educativas aplicadas por profissionais vinculados às secretarias de educação. A proposta parece apontar para uma saída da escola como espaço de judicialização da infância e da adolescência, numa tentativa de buscar incrementar a comunicação e as relações intergeracionais, entendendo que os atos delituosos indicam as carências e a falta de políticas públicas de educação e assistência para esses sujeitos e suas famílias.

Saliba (2006) também propõe uma análise crítica da proposta educativa do ECRID. Retomando o histórico da legislação para a infância e a juventude, o autor considera a atuação e o olhar atual dos pedagogos (profissionais envolvidos nas políticas públicas e nas medidas socioeducativas) como olho do poder, que proporciona a vigilância e o controle, disfarçados na forma de educação ou reeducação do ACL.

O olho do poder visualiza, controla e previne a virtualidade criminosa dos jovens, dando ao Estado a demarcação de suas trajetórias de vida, antecipando e retirando a

surpresa, o inusitado do crime (demarcação e punição da virtualidade do crime). Retiram, assim, do anonimato, o infrator que ameaça a sociedade reforçando o medo e a violência. Vidas submetidas às ações pedagógicas que, pela via do acompanhamento das medidas socioeducativas, podem conhecer a intimidade das famílias e dos sujeitos, conhecimento que proporciona a demarcação dos que se reeducaram (ressignificaram suas vidas, inserindo-se na escola e no campo do trabalho) e dos que não se enquadraram e, portanto, devem ser sinalizados porque virtualmente serão alvo não mais da justiça da infância e da juventude, mas da justiça penal.

Segundo o autor, o Estado opera com práticas legitimadas pelo ECRIAD, que esquadrinham as famílias e os adolescentes/jovens para garantir os direitos da sociedade. Saliba (2006) salienta a naturalização da marginalidade infantil, perpetrada pelo sistema industrial capitalista, que constitui ameaça à propriedade, por isso torna-se alvo das práticas vigilantes.

Para Saliba (2006), ainda que o ECRIAD represente uma proposta progressista, configurando os direitos da infância e da adolescência, produz e legitima uma vigilância sem limites na vida desses sujeitos e de suas famílias, disfarçada em ação pedagógica.

Decerto o autor põe em análise o ECRIAD e a atuação dos técnicos, inserindo-os em um mesmo enquadramento. No entanto, compartilhamos experiências de profissionais que conseguem colocar em análise sua própria atuação e suas capturas diante de políticas de controle e vigilância. Assim, ainda que a visão de Saliba (2006) nos questione, ela não traduz a integralidade das ações desenvolvidas pelos profissionais que acompanham as medidas socioeducativas.

Saliba (2006) e Scheinvar (2009) nos inquietam e produzem deslocamentos em relação ao ECRIAD e a outras normativas. Ainda que representem avanços, fruto de lutas sociais, aliam-se a práticas contemporâneas que muitas vezes são capturadas pela lógica neoliberal e que se despotencializam diante de um Estado que insiste em investir em políticas policiais/punitivas em detrimento de políticas de promoção/garantia de direitos básicos.

Ressaltamos ainda a discussão atual sobre a idade penal, sinalização de uma sociedade pautada na insegurança, no medo e no risco. A redução da idade penal tem sido tema de discussões e discordâncias. “[...] crê resolver a questão da criminalidade com repressão penal, como se por um passe de mágica a imputabilidade aos dezesesseis anos viesse a reduzir comodamente, sem políticas sociais, a criminalidade” (REALE JUNIOR, 2004).

Cumprir pensar o que está em jogo nessa proposta. Trata-se de uma questão cujo foco deveria ser o cumprimento efetivo dos direitos proclamados na CF e no ECA: proteção e promoção da criança e do adolescente, como sujeitos de direitos.

No entanto, verificamos adolescentes e jovens cujos direitos são proclamados, mas não efetivados, o que os insere na massa dos sem direitos (BOBBIO, 2004). Desviamos o olhar da proteção/cuidado para a punição; das questões socioeconômicas e políticas para o sujeito (perigoso/pobre). Ocorre a individualização/personificação do risco e da vulnerabilidade e o ocultamento de questões sociais, em que o adolescente/jovem em conflito com a lei “é” o perigo, o risco, a violência.

As medidas socioeducativas são, de fato, punitivas, remontando-se ao passado histórico do direito punitivo. Crianças e adolescentes são invisíveis ao Estado e à sociedade e captura do Estatuto como dispositivo de controle e tutela (usos e leituras do estatuto que justificam práticas disciplinares/tutelares). O que está em cena é o processo de judicialização da juventude, numa política de antecipação e controle de suas virtualidades e vidas (SALIBA, 2006).

A infância, a juventude pobre e os adolescentes e jovens em conflito com a lei tornam-se alvo da assistência e da ação “protetiva” do Estado, portanto é importante pensar essas existências na sociedade contemporânea, que produz sujeitos invisíveis, descartáveis. Falamos de invisibilidade remetendo-nos a Lobo (2008), que se refere aos infames históricos, deficientes, negros escravos, loucos, “existências infames”:

[...] sem notoriedade, obscuras como milhões de outras que desapareceram e desaparecerão no tempo sem deixar rastro – nenhuma nota de fama, nenhum

feito de glória, nenhuma marca de nascimento, apenas o infortúnio de vidas cinzentas para a história e que se desvanecem nos registros porque **ninguém as considera relevantes para serem trazidas à luz**. [...] Apenas algumas vidas em meio a uma multidão de outras, igualmente infelizes, **sem nenhum valor**. Porém, sua desventura, sua vilania, suas paixões, alvos ou não da violência instituída, sua obstinação e sua resistência encontraram em algum momento quem as vigiasse, quem as punisse, quem lhes ouvisse os gritos de horror, as canções de lamento ou as manifestações de alegria (LOBO, 2008, p. 17, grifo nosso).

O que nos remete a uma sociedade capaz de produzir existências infames e descartáveis, portanto supérfluas ao mundo. Ver o adolescente/jovem em conflito com a lei como somente adolescente, e não como o conflito, o risco, faz com que nos distanciemos da ideia de risco relacionada ao perigo, à violência e à insegurança, seja vinculando esses sujeitos à figura de vítima, seja vinculando-os à figura de autor do ato infracional. “O risco deixa de se relacionar a fatores externos ao sujeito, ganha corpo, encarna o sujeito, isto é, o sujeito passa a ser o risco” (TAVARES; GUIDONI; CAPELINI, 2013, p. 54).

Assim como os supérfluos criados pelo totalitarismo, podemos enquadrar os adolescentes e jovens em cumprimento de medida nessa ideia de superfluidade, não tendo lugar, não sendo reconhecidos.

Diante da possibilidade da produção de seres supérfluos no mundo contemporâneo, podemos vislumbrar formas de resistência. Aguiar (2009, p. 141) cita Arendt: “Resistir, mais do que reagir, assumir um lugar passivo diante das forças da destruição, é fundar. A reação é o lugar da impotência e da violência, a fundação é o lugar da potência, da criatividade e da liberdade humana”.

Como o jovem pode resistir e não se ver sucumbido a modos de subjetivação que tendem a produzir sujeitos supérfluos? Diante das análises de Saliba (2006), Arendt (1989), Aguiar (2009) e Almeida (2011) que lançam luz aos desencontros com os adolescentes que, além de demarcarem a falta de sentido das medidas socioeducativas e das escolas, falam de movimentos de resistência à demarcação e visibilidade estatal, o olho do poder que demarca esses sujeitos como somente *em conflito com a lei*.

São movimentos de resistência à superfluidade, à invisibilidade produzidas pelos totalitarismos atuais, que formatam esses adolescentes e jovens como supérfluos e descartáveis, e paradoxalmente à visibilidade perpetrada pelo Estado. Os adolescentes e jovens buscam, assim, a visibilidade como sujeitos, pela via da recusa à escola, à política, à medida socioeducativa. É como se falassem (sem falar, pois se negam ao encontro): *“não queremos o que nos oferecem”*.

A negação, em última instância, é a da condição de não sujeitos. A indagação “o que falam quando não falam?” parece ter aqui não uma resposta, mas uma linha de reflexão. Falam do que não querem, do que não aceitam: ser reduzidos à vida nua. Para Aguiar (2009, p. 186), diante da impossibilidade de um mundo comum, diante de pessoas tidas como supérfluas, “temos apenas a nossa nudez²⁰ e mudez natural, o desamparo completo”.

É a isso que resistem: à condição de não sujeitos, que apenas sobrevivem no mundo à espera da morte, desamparados. Resistência e busca por reconhecimento, acolhimento e pertencimento ao mundo em que chegam; reivindicam práticas, programas e políticas contemporâneos, que não circunscrevam suas vidas, que não reifiquem o lugar de indivíduos que não têm voz nem visibilidade, indivíduos limitados a viver num mundo ao qual não pertencerão.

Para Paoli (2007, p. 232), a política pode ser vista como uma construção: “[...] possibilidade real de criação de novas experiências de reivindicação e de invenção espontâneas”, mas que tem perdido seu valor e seu sentido, pela violência e pela técnica.

Somos implicados na construção da sociedade na qual nos inserimos, nos seus processos de reatualização de concepções e práticas passadas e na criação de novas práticas. Trata-se de nos implicar na criação do espaço sociopolítico, que apostamos (ou desejamos) como potente. Não devemos ver o mundo “de fora”. O mundo, então, deve ser visto como criação, construção e autocriação humana.

²⁰ Arendt (1989, p. 331) fala do risco que viviam os sobreviventes dos campos de extermínio, os internados nos campos de concentração e de refugiados e até os apátridas: “abstrata nudez de ser unicamente humano e nada mais”.

Os adolescentes são tratados pelo ECRIAD como sujeitos de direitos, em pleno desenvolvimento, o que retrata uma visão da adolescência como incompletude, daí a elaboração de programas que visam à formação dos adolescentes e jovens envolvidos num ideal de cidadania e ressignificação de suas vidas.

Há que se colocar em análise se as práticas pautadas no ECRIAD e nas leis para a infância e a juventude têm privatizado, judicializado suas trajetórias de vida, contribuindo, assim, para um mundo cada vez mais deserto, onde “o mundo de relação é devastado” e, como “um deserto entre homens, desencadeia processos devastadores (ARENDT, 2012, p. 124). Na leitura de Arendt, Kohn (2008, p. 36) lembra-nos que “o deserto não é o resultado da vida política pública, mas de sua ausência”.

Diante da concepção da juventude na prerrogativa da cidadania, a escola tem sido capturada pelo discurso de ser “a” grande instituição formadora, capaz de “ensinar a ser cidadão”, numa visão reduzida e estereotipada de cidadania.

Podemos pensar numa outra educação, como na visão de Arendt:

[...] a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDT, 2013, p. 247).

O conceito de *amor mundi*, amor ao mundo, se relaciona a assumir a responsabilidade por ele e apresentá-lo aos adolescentes e jovens, acolhê-los e não lançá-los a sua própria sorte, desamparados. Assim nos parece que um dos caminhos a serem apontados à juventude é o da educação para o mundo comum, resgatando o sentido público da educação, formando para a construção de um mundo compartilhado.

Aguiar (2009, p. 195) aposta na resistência e na amizade para “[...] superar o modo bárbaro de viver – sem mundo comum, sem diálogo e comunicação – e refundar

espaços que possam ser ilhas de liberdade alimentadoras da capacidade de agir, criar, pensar e falar dos homens”.

Almeida (2011, p. 80), inspirada em Arendt, inquieta-nos com a indagação: “Como fazer com que os novos se sintam em casa no mundo?”. Diante do mundo contemporâneo mostrado a todo momento como imerso em violência, medo, sem diálogo, como nos diz Aguiar (2009), como amar esse mundo que está desmoronando? Como resistir?

Ortega (2009, p. 13), baseando-se em Hannah Arendt, Foucault e Derrida, vê a amizade como uma “[...] forma de re-traçar e re-inventar o político”. O autor aponta a despolitização e o esvaziamento do espaço público presentes na sociedade contemporânea e sinaliza uma alternativa: uma política da amizade, novas formas de nos relacionarmos pelo amor e pela amizade. Propõe assim que procuremos ir além do amor romântico, intimista, que individualiza os sujeitos.

Propomos a aposta ética de que as práticas naturalizadas e despotencializadoras, presentes na contemporaneidade, não provoquem a perda de sentido e de potência da renovação que os recém-chegados ao mundo podem empreender. Propomos pensar em práticas que possibilitem caminhos para a construção de uma escola como espaço inventivo, tecido na relação com a juventude, onde os educadores adultos possam apresentar o mundo e renovar a capacidade de agir desses indivíduos, movimento que vislumbra modos de ser jovem que buscam escapar dos processos de judicialização, instituindo novas formas, novas culturas juvenis, em diálogo constante com outras culturas. Diante de uma escola instituída, pensamos uma escola em construção/mutação constante, que reverbera a capacidade de juvenilização, de rejuvenescimento da sociedade, conforme Pais (1990).

4.3 O MENINO-OLHAR

O primeiro comentário sobre ele veio de uma profissional do CREAS, onde ele cumpria medida socioeducativa: “Você vai gostar de conversar com ele, mas confesso que, no início, tinha dificuldade de olhar para ele. Ele tem um olhar forte, sabe como é? Difícil de encarar...”.

Imediatamente me lembrei da Medusa, figura-deusa, cujos cabelos de serpente transformam em pedra quem a olha. Seria transformada em pedra diante de seu olhar ou do simples ato de olhar para ele?

Curiosa, fui então ao encontro dele no momento em que participava de uma oficina de arte. Ele me olhou rapidamente quando a professora nos apresentou, um lampejo de olhar suficiente para me sentir convidada a sentar junto, a estar junto. Obviamente eu não tinha virado pedra... E voltou a fazer a atividade de pintura à qual se dedicava naquele momento: com tinta e papel fazia borrões que, a partir da técnica aprendida, formavam um jogo de cores e imagens agradável ao olhar. Ficamos eu, o adolescente e a professora imersos naquele vaivém de tintas, imagens e movimentos, olhares livres ao sabor das cores, ao sabor de suas mãos.

O Menino-olhar pode até chamar a atenção pelo olhar, mas o que sobressai no encontro com ele é sua beleza! Não havia nada de Medusa, nada de amedrontador. Falar somente de seu olhar é reduzir toda a experiência traçada nos encontros e conversas.

Em nossos encontros, conversamos sobre suas experiências com as escolas pelas quais havia passado na infância e início da adolescência. Da educação infantil não se lembrava de nada, somente que de estudara no município onde morava na época. Do início da educação fundamental, ainda em outro município da Grande Vitória, trazia lembranças da fase dos 6 e 7 anos de idade: “Época de boas professoras”, como ele relatou.

Lembrava-se, de forma carinhosa, de uma professora que era muito boa e calma. Dizia: “Ela explicava o dever direitinho, não dava muito esporro na gente”. A outra “era pior um pouco”. Rígida, brava... gritava, batia na mesa.

O Menino-olhar vagueia nas lembranças, divaga: “Era o jeito dela impor medo nos alunos”, conclui. Essa era a função dela como professora: “Ensinar, impor medo nos alunos, impor respeito”. Da 5.ª série, lembrava que tinha 6 ou 7 professores: “Sabe, alguns pagavam de doido, eram alterados, gritavam, também batiam na mesa,

colocavam para fora da sala”. Reconhece que, quando os alunos bagunçavam muito, era até merecido. Ele, diante de tanta alteração, matava aula e ia jogar bola, mas permanecia “ali mesmo na escola, na Educação Física”.

Suas histórias sobre as escolas de Vitória são atravessadas pelo ato infracional cometido. O Menino-olhar ficou 17 dias na Unip. Quando retornou, “ninguém acreditava no que tinha acontecido”. Ele estudou em duas escolas de ensino fundamental, no horário regular e no EJA noturno. Em sua avaliação, o EJA foi uma experiência normal, pois acredita que mesmo com adulto junto é a mesma educação, a mesma escola. Acredita que é “normal conviver com adultos. Com criança não, aí, sim, seria estranho...”. Seria ruim conviver com crianças. Acha que à noite, com adultos, “é bem mais tranquilo”.

O Menino-olhar está à espera. Espera a mãe fazer a matrícula na escola. Espera a escola ter vaga para ele retornar. Já está há 6 meses fora da escola, em lista de espera. Espera a medida socioeducativa acabar... Espera a vida passar...

“A escola? Serve para ensinar matéria. Ensinar tudo de Matemática, Português, Ciência, História, aprender um pouco de Língua Portuguesa. Mas tem que melhorar muita coisa. É muito chato. Tem horário”.

Em um dos nossos encontros, partilhamos um filme sobre heróis, um filme que falava de guerras medievais, poder, perdas, leis. Assistimos juntos em uma das oficinas. Assistimos, não, vivenciamos o filme juntos. Tratava-se da história de um povo que sofria diante do poder soberano, a quem tudo pertencia: terras e pessoas. A partir da história de guerra, nascia a história de um casal apaixonado, que se casou às escondidas para que o senhor daquelas terras não reivindicasse a primeira noite com a noiva. A traição ao poder era punida com a morte. Diante da mulher amada, perdida, morta, o herói do filme chora.

Choramos nós também, partilhando sua dor. O Menino-olhar chora também. Nem tenta esconder suas lágrimas, que correm, soltas, em seu rosto. Nossos olhares se cruzam, partilhando a experiência de dor e perda, cada um olhando talvez para sua própria história de vida.

O Menino-olhar talvez tenha, sim, um olhar forte. Mas também tem um olhar sensível, cujas lágrimas denunciam que, afinal, ele é humano...

Na tentativa de olhar não *para* ele, mas *com* ele, perceber-nos no *entre*, no encontro, não para enxergar verdades sobre o adolescente, mas para traçar algumas reflexões, lançamo-nos em suas narrativas.

Os encontros demandaram colocar em análise, sempre, a redução do adolescente ao *olhar forte*, ideia de definir um sujeito ao *que ele é*, ou melhor, ao *que dizem que ele é*. Era preciso perceber que sim: seu olhar, tal qual o da deusa Medusa, paralisa: paralisa os profissionais do CREAS que, diante desse olhar, o reduzem a um indivíduo “*difícil de encarar*” – retrato de um indivíduo perigoso? –; paralisa, acima de tudo, o próprio adolescente que, diante da vida, paralisado, espera a vaga na escola, a medida acabar, a vida passar...

Foi preciso ouvir, cultivar a arte do encontro, ter um gesto de interrupção, parar para pensar, conforme Larrosa (2014). Foi preciso deixar-se afetar e perceber o que seus silêncios, suas ausências demonstravam. Foi preciso, acima de tudo, “ter paciência e dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2014, p. 24) para perceber que os encontros produziram um sentimento de “*não ter muito o que falar dele*” (Diário de campo, 24/2/2015), não ter o que narrar, ficar, de certa forma, ultrapassada pela experiência, como diz Benjamin (1994).

O corpo-cartógrafo é aqui desafiado a não buscar verdades ocultas, dados de pesquisa inócuos. Falar do silêncio é o mais importante: Como traçar uma experiência com um *olhar*? Como cultivar um encontro com um sujeito objetificado em uma única característica?

Era preciso descongelar e, novamente, estranhar: Em que nossos encontros nos afetaram? O que dizem suas narrativas sobre a escola vivenciada na infância? O que suas lágrimas desenhavam em seu rosto?

Exercício a ser vivido para além da pesquisa: é preciso construir uma nova forma de lidar com o Menino-olhar e com tantos outros meninos reduzidos a olhares, sorrisos, corpos. Não objetivamos desenhar sentidos escondidos, mas buscar, em suas lágrimas, relatos de um menino que se perde em seu próprio olhar...

4.3.1 A infância e a juventude que se perdem: pelo direito de ser acolhido

Toda criança tem o direito de ler as nuvens,
os bichos, as pessoas, os lugares, as coisas.
Toda criança tem o direito de brincar com as palavras,
as histórias, as poesias, as fábulas, os contos.
Toda criança tem o direito de ler na escola com o
carinho da professora.
Toda criança tem o direito de ler,
escrever e reinventar o mundo.

(PIÚBA, 2009)

Larrosa (2013, p. 183) concebe a criança como enigma: “as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe”. O autor aponta a infância como objeto de estudo e alvo de interesse da psicologia infantil, da sociologia, dos vários especialistas e livros, dos programas de televisão, do comércio, dos projetos políticos e pedagógicos, dos profissionais, como, por exemplo, professores, psicólogos, médicos, todos esses campos tentando decifrar o enigma da criança.

O autor expõe, assim, a captura da infância no que ela traz de potencial que deveria ser resgatado: “a experiência da criança como um outro, [...] de devolver à infância a sua presença enigmática e de encontrar a medida de nossa responsabilidade pela resposta, ante a exigência que esse enigma leva consigo” (LARROSA, 2013, p. 186); a infância como enigma, o sujeito que se insere no mundo como uma novidade e que tem a capacidade de “realizar o infinitamente improvável” (ARENDT, 2010, p. 222), novidade que irrompe e pode fazer algo improvável, espontâneo e talvez inexplicável.

Seria a escola um espaço de acolhimento desse novo sujeito que se coloca no mundo?

Quando o Menino-olhar relata a escola de sua infância, diz não se lembrar da educação infantil, mas tem lembranças da fase dos 6, 7 anos de idade: “*Época de*

boas professoras". Traz recordações de *"uma professora que era muito boa e calma"*, que *"explicava o dever direitinho, não dava muito esporro na gente"*. Boas lembranças de uma professora que não brigava muito, que, portanto, acolhia.

No entanto, suas lembranças falam também de uma professora que gritava, que era brava, que assim agia porque *"era o jeito dela impor medo nos alunos"*. Ainda que apontasse práticas docentes que, na sua interpretação, demonstravam professores que *"pagavam de doido, eram alterados, gritavam, também batiam na mesa, colocavam para fora da sala"*, suas narrativas falam de uma experiência de uma escola que tinha algum sentido: *"A escola? Serve para ensinar matéria. Ensinar tudo de Matemática, Português, Ciência, História, aprender um pouco de Língua Portuguesa"*, sentido de um lugar que ensina e em que, no cumprimento de sua função, alguns professores ficam *"alterados"*, gritando, batendo na mesa, bravos, enquanto outros são *"bons e calmos"*.

Ele mesmo analisa: a escola tem que melhorar, *"mas tem que melhorar muita coisa"*, falando de uma demanda de mudança que possa gerar sentido novamente.

As lembranças de sua escola na infância falam de múltiplos sentidos: acolhimento, local de ensino, formas de impor medo. Atualmente, resume a escola com um *"É muito chato. Tem horário"*. O Menino-olhar não está estudando, está esperando sua vaga, está à espera da matrícula. Poderíamos dizer: está à espera de uma escola que faça algum sentido! Uma escola que, como na sua lembrança, possa ter professores que sejam *"bons e calmos"*, que o acolham em sua capacidade de trazer algo novo.

O relato do Menino-olhar, assim como o olhar da criança para o mundo, conforme Larrosa (2013), nos interpõe, nos questiona quanto às práticas, à escola, às políticas que temos produzido atualmente.

Arendt expõe:

A criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma

forma, da família para o mundo. [...] a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato (ARENDT, 2013, p. 238).

A autora ressalta que a criança e o jovem devem ser introduzidos num mundo em constante mudança, assumindo o educador a tarefa de apresentar o mundo aos novos seres que nele se inserem.

Várias críticas são tecidas em relação à visão da autora acerca do caráter pré-político da educação, pois a educação trata de relações desiguais entre educadores e alunos/crianças e jovens.

Carvalho (2014) salienta que Arendt diferencia a política, entendida como a organização de um mundo comum, da educação, que pode ser entendida como *processo de iniciação* em um mundo comum. O autor ressalta, no entanto, que não se trata da afirmação do caráter apolítico da educação, mas de que o mundo, onde ocorrem as relações entre iguais, é diferente da educação, onde o adulto/educador tem um lugar diferente do lugar do aluno. Assim, a relação pedagógica implica a assimetria de lugares.

O fim da etapa formativa de iniciação ao mundo – a que Arendt denomina educação – não implica que cesse o processo ou a capacidade de aprendizagem, nem que o indivíduo se encerre numa identidade definitiva (lembramos que, em Arendt, o agente se revela na e pela ação). Ela só implica a plena admissão numa comunidade política: o momento em que se deixa de ser um recém-chegado ao mundo para se constituir em alguém que não só está no mundo, mas que é do mundo (CARVALHO, 2014, p. 822).

Carvalho (2014) ressalta a visão de Arendt de que a educação implica a formação e iniciação no mundo, na trilha da afirmação da criança e do jovem como pertencente a este mundo, alguém *que é do mundo*.

O autor vislumbra a possibilidade de as experiências escolares se tornarem experiências simbólicas, “[...] por sua capacidade de afetar um sujeito, de transformar sua visão de mundo, de influenciar a forma pela qual ele se relaciona consigo mesmo e com aqueles com quem compartilha um mundo” (CARVALHO, 2014, p. 827).

No entanto, constata: “É verdade que, sob a égide do poder estatal e dos ditames do mercado, o significado público da formação educacional tem muitas vezes cedido passo à mera conformação social a partir de práticas impregnadas de coerção e

violência” (CARVALHO, 2015b, p. 985), como no relato do Menino-olhar, que denuncia práticas de violência que explicitam “*o jeito dela impor medo nos alunos*”.

Lembramos que, para Arendt,

[...] poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em risco, mas, deixada a seu próprio curso, ela conduz à desaparecimento do poder. [...] A violência pode destruir o poder; ela é absolutamente incapaz de criá-lo (ARENDT, 1994, p. 44).

As práticas docentes narradas pelo Menino-olhar demarcam práticas que não se baseiam na autoridade nem na responsabilidade do adulto, de uma escola que não se compromete com a iniciação no mundo. Deixado à própria existência, vai vivendo, à espera da vaga na escola, do sentido possível para a experiência escolar.

O relato e as experiências do Menino-olhar levam à reflexão da escola, das práticas educacionais e da forma como lidamos com o adolescente em liberdade assistida. Segundo Rosa (2011), para analisar o jovem na cena social é preciso colocar em foco o imaginário social, que cria imagens acerca da juventude e da adolescência que devem ser levadas em conta na articulação desses sujeitos na cena social.

Dar visibilidade ao imaginário social, veiculado através dos discursos midiáticos, assim como pelos discursos dos campos da psicologia e jurídico, auxilia a compreender a constituição subjetiva, pois as problemáticas do sujeito em relação ao campo simbólico resultam do modo como se estruturam os laços sociais, não somente na atualidade, mas também na história (ROSA, 2011, p. 215).

A visibilidade do imaginário social denuncia “as operações subjetivas e sociais que possibilitam o pertencimento e reconhecimento do jovem como membro da cena social” (ROSA, 2011, p. 214). Assim, podemos evidenciar processos que muitas vezes mostram um adolescente que se assemelha “[...] a um imigrante que ainda não encontrou seu próprio lugar” (ROSA, 2011, p. 219), um imigrante, um estrangeiro, que ainda não sabe como se colocar no mundo porque não é acolhido para que deixe de ser um “alguém que não só está no mundo, mas que é do mundo” (CARVALHO, 2014, p. 822).

Para Rosa, o não pertencimento gera a condição de expulso da cena social.

Nessa posição de expulso, o sujeito perde sua visibilidade na vida pública, não tem voz, entra no universo da indiferença. Trata-se de uma estratégia de controle social que lança os jovens na posição de vida nua: a vida que pode ser descartada, pois foi empurrada para fora dos limites do contrato social e da humanidade (ROSA, 2011, p. 223).²¹

Não pertencimento, não acolhimento, expulsão, exclusão, produção de supérfluos... torna-se necessário nos questionarmos diante das narrativas do Menino-olhar, diante de uma juventude que “porta a crítica e a inconformidade ao instituído; inquieta-se, não se conforma facilmente com a quebra das promessas da infância de ter um lugar relevante na estrutura social” (ROSA, 2011, p. 221).

As narrativas do Menino-olhar nos fazem pensar sobre os processos educacionais instituídos na contemporaneidade. Diante de processos instituintes, instigados pelos adolescentes, podemos pensar em uma escola que possa reinventar-se. Mais ainda, podemos pensar em um mundo que, perante esses indivíduos, possa também ser reinventado.

Suas narrativas nos fazem questionar a experiência escolar contemporânea, como Carvalho (2015a, p. 104) nos indaga: “teria ela ainda algum sentido numa sociedade que trata o passado como obsoleto e o futuro como ameaçador?” Indagação diante de uma educação cujos objetivos têm sido atender as demandas de uma sociedade consumista e produtivista, em detrimento de uma educação que busque “a constituição de um sujeito e sua vinculação ao mundo comum”. O autor aponta a escola humanista como uma educação que buscava a formação de homens que “partilhassem uma cultura comum e a responsabilidade pelos rumos históricos de sua *res publica*” (p. 106).

O autor assim, nos apresenta a aposta numa educação que, inspirada na educação humanista, não busque a formação de especialistas, num processo de instrumentalização da escola, mas que possibilite a formação e constituição de um sujeito vinculado à dimensão histórica do mundo, a fim de que esse sujeito possa fazer “dos diversos legados culturais que coabitam nosso mundo contemporâneo uma potencial *herança comum*” (CARVALHO, 2015a, p. 109).

²¹ A autora fala de vida nua a partir das reflexões de Agamben (2010), para quem a vida nua é a vida reduzida ao mínimo biológico, mera vida ou sobrevida.

4.3.2 Visibilidade: sobre olhar e ser visto

Têm olhares que ferem
Que como punhais invadem
Sem piedade nossos castelos.
Quebram,
aniquilam tudo pela frente.
Olhares frios, impiedosos.

Há olhares ternos
Que pacificam toda agitação.
Não são invasivos,
São cuidadosos,
São cúmplices.

(VERONESE, 2015)

Existem diversos olhares no mundo: os frios, impiedosos, que tudo aniquilam, e os cuidadosos, cúmplices. O Menino-olhar é condenado a ser visto somente como um “*olhar forte*”, que dá medo – como se isso resumisse *quem ele é*. Indagamos se lhe foi dada oportunidade de mostrar “outros olhares”, se ele foi visto de outras formas.

Acolhidos e inseridos no mundo, os jovens podem ser iniciados no mundo que lhes proporcionará a condição de aparecer como iguais e diferentes. Para Arendt,

[...] se não fossem iguais, os homens não poderiam compreender uns aos outros e os que vieram antes deles, nem fazer planos para o futuro, nem prever as necessidades daqueles que virão depois deles. Se não fossem distintos, sendo cada ser humano distinto de qualquer outro que é, foi ou será, não precisariam do discurso nem da ação para se fazerem compreender (ARENDT, 2010, p. 219).

A autora fala de iguais na condição humana e paradoxalmente distintos entre si, diferença que é atualizada com palavras e atos, na relação *entre* os homens: “Ao agir e ao falar, os homens mostram quem são, revelam ativamente suas identidades pessoais únicas, e assim fazem seu aparecimento no mundo humano” (ARENDT, 2010, p. 224).

A autora salienta que “essa revelação de ‘quem’, em contraposição a ‘o que’ alguém é – os dons, qualidades, talentos e defeitos que se podem exhibir ou ocultar –, está implícita em tudo o que esse alguém diz ou faz” (ARENDT, 2010, p. 224). Para ela, o “*quem*” alguém é revela-se pela ação e pelo discurso, “quando as pessoas estão *com*

as outras” (ARENDT, 2010, p. 225). O estar junto, agindo e tendo voz, sendo ouvido, desvela o agente, aquele que age.

Trata-se do direito a ter voz e voto, do direito a ser ouvido, do direito a se revelar, a desvelar *quem* são, em detrimento de serem vistos somente como o *que* são: adolescentes e jovens em cumprimento de liberdade assistida; direito que somente pode ser exercido se forem vistos como detentores do direito a falar (e ser ouvido), se forem acolhidos e inseridos no mundo como adolescentes e jovens que têm direito a ter direitos.

Se não são acolhidos, se a escola atualiza um espaço de autoritarismo, violência e exclusão, se a medida socioeducativa e as políticas públicas têm produzido uma visibilidade traduzida em controle estatal, tutela e punição, como potencializar o adolescente/jovem como um indivíduo que poderá revelar-se na relação com os outros, no mundo no qual se está inserindo?

A evasão das medidas socioeducativas e da escola demonstra a falta de sentido dessas instituições, demonstra também que os adolescentes e jovens não têm o direito a ser acolhidos, efetivados. Assim, buscam a resistência na forma de burlar a medida socioeducativa, a escola, o Estado, uma tentativa de falar o que não desejam – a forma de visibilidade que não aceitam – a imposta pelo Estado, e de propor outra, pela via da negação do encontro e das políticas – a visibilidade como indivíduos que podem pertencer a este mundo.

O que reivindicam é o direito ao pertencimento, a serem acolhidos e apresentados ao mundo no qual se inserem como novos. Configura-se, a nosso ver, mais do que violação ao direito legal garantido pelas normativas atuais, a violação do direito a serem acolhidos, a renovarem o mundo, a se tornarem livres, a desenvolverem sua potencialidade (re)criadora e a descobrirem e revelarem *quem* são neste mundo.

Quanto ao direito, Cury e Ferreira apontam que, com a CF de 1988, se materializaram ações judiciais a fim de garantir a efetividade do direito à educação. Os autores nomeiam esse fenômeno de “[...] *judicialização da educação*, que significa a

intervenção do poder judiciário nas questões educacionais em vista da proteção desse direito” (CURY; FERREIRA, 2010, p. 77).

Os autores expõem que, a partir da garantia do direito à educação, com a universalização e a obrigatoriedade do ensino (fundamental), o sistema educacional passou a conviver com maior diversidade sociocultural das crianças/alunos, o que faz com que pareçam “[...] pessoas com suas individualidades rompendo com um imaginário homogeneizante” (CURY; FERREIRA, 2010, p. 78).

De acordo com os autores, a educação, vista como direito de todos e dever do Estado, passou a conviver com a demanda de articulação com o poder judiciário acerca de questões relacionadas a merenda e transporte escolar, falta de professores, condições para os alunos com deficiência, vagas em creches e pré-escolas, entre outras questões, como, por exemplo, transferência compulsória de alunos, problemas disciplinares, cancelamento de matrículas.

Ressaltam ainda a escola como espaço de cometimento de atos infracionais, que devem ser diferenciados de atos de indisciplina. Como consequência da judicialização da educação, apontam a transferência de responsabilidade das questões que deveriam ser resolvidas no âmbito escolar, para a esfera judicial, além do desconhecimento da legislação, que deve ser trabalhada em parceria entre a escola e as outras instituições de garantia de direitos da criança e do adolescente.

Cury e Ferreira (2010, p. 102) apontam a judicialização da educação como uma “[...] busca de mais e melhores instrumentos de defesa de direitos juridicamente protegidos”. Essa proteção judicial avança na consolidação desse direito da criança e do adolescente e significa a exigência da obrigatoriedade da transformação do legal no real.

Os autores, assim, depositam na legislação a aposta em uma educação que inclua a todos e que seja garantida pelo aparato judicial e legal. Em contraposição, ainda que a lei deva salvaguardar o direito à educação, falamos do acolhimento para além de um direito garantido por lei, falamos de uma ética de acolhimento.

Assy, apoiada no pensamento de Arendt, salienta:

Não obstante nascermos intrinsecamente *entre* homens, ainda nos cabe a arte de exercitar a alteridade, de assumir responsabilidade por quem somos, pelo modo como agimos, e por que mundo somos responsáveis. Uma vez que, tendo como pressuposto que *quem* alguém é só se revela no domínio da ação, e que este *aparecer* se dá necessariamente “entre os homens”, [...] poder-se-ia concluir que a responsabilidade, tanto para com *quem* sou, quanto para com o outro e para com a durabilidade do mundo, encontra pelo menos um afluente em comum: o espaço-entre [...] (ASSY, 2004, p. 58).

É a responsabilidade para com quem sou e para com o outro, ressalta a autora, responsabilidade que remete a acolher e introduzir no mundo, a produzir um espaço onde o indivíduo possa descobrir-se e revelar-se ao outro, o que fala de uma ética.

Responsabilidade pelo mundo pelo qual somos responsáveis, responsabilidade por quem somos e mostramos no espaço entre os homens. Uma responsabilidade que remete ao pensar o mundo e nossas ações. Pensar, refletir sobre o que estamos fazendo, não sob uma égide da moral, para definir bem/mal, mas para pensar no que produzimos em nossas relações. Que adolescências, que juventudes produzimos hoje? Oportunizamos aos adolescentes e jovens a condição de se revelarem, de descobrirem *quem* são, para além de *olhares fortes, sorrisos e corpos*?

A liberdade assistida não tem se configurado como uma experiência de liberdade e ainda impossibilita a formação de uma juventude para essa experiência, na medida em que os jovens não são acolhidos e inseridos, vendo-se impossibilitados de se tornar agente de ação e de vivenciarem uma experiência compartilhada num mundo comum.

Torna-se imprescindível ressignificar a escola como espaço potente, apostando nos movimentos instituintes e numa ética, que possibilitem a liberdade como experiência compartilhada entre adolescentes/jovens e adultos. Movimentos de resistência, conforme Aguiar (2009), que fundam outro espaço/escola, a escola como espaço de criação, onde meninos como o Menino-olhar possam ser vistos sob um olhar sensível, que vejam *quem* ele pode ser, que promovam seu direito de ser acolhido no mundo, que o acolham em suas lágrimas e em sua história. Porém, reafirmamos, não se trata de um direito legal, trata-se aqui do *direito a ter direitos* e de uma aposta no que denominamos uma *ética do acolhimento*, uma ética que aposte na vida.

4.4 O MENINO-PAI

A caminho do CREAS para encontrar um adolescente, algumas cenas tomam nossos olhares e nos afetam: um jovem deitado no chão desentope o bueiro, torcendo um grande arame em meio ao lixo e à sujeira. Um adolescente negro engraxa o sapato de um adulto. Um grupo de adolescentes com uniformes de uma instituição que promove estágios conversa animadamente, todos sentados nos bancos da praça. Jovens passam com celulares nas mãos, traçando diálogos escritos em seus aparelhos. Meninos pedem dinheiro. Hippies expõem seus artesanatos. Cenas cotidianas de uma cidade onde habitam diferentes juventudes.

Diante da pesquisa, inevitável pensar: que vida leva este que se dá ao encontro com a pesquisadora? Que oportunidades teve e terá? Trabalhar nas ruas, estudar, esmolar?

Já era o terceiro dia no CREAS. Nos outros dias, somente conversas com osicineiros, educadores, atendentes e outros profissionais. Era janeiro, mês em que, de acordo com os profissionais, os adolescentes e jovens, de forma geral, não costumam comparecer para o cumprimento das medidas.

Trata-se de outro CREAS, espaço diferente do anterior. Vemos grades que são abertas pelo segurança quando chegamos. A equipe se mostrava acolhedora e preocupada com os adolescentes e jovens que não compareciam nem para os atendimentos e oficinas, nem para os encontros com a pesquisadora.

Neste dia, o adolescente contatado pela educadora estava na oficina. A professora conduz-nos ao andar superior, onde as oficinas acontecem, e apresenta os dois adolescentes que estavam em aula naquele momento. Imediatamente ambos declaram que não têm nada para falar da escola. Um deles, o que não está matriculado em instituição de ensino, é taxativo: “Escola é a maior putaria!”. E completa: “a escola não muda nunca, só as que pagam (as privadas) têm jeito”.

Após este primeiro momento, um dos adolescentes concorda em conversar numa sala mais reservada. Inicia a conversa explicando que já tinha participado de uma

pesquisa, que já tinha dado entrevista, portanto que “já tinha falado tudo”. No entanto, concorda em conversar e compartilhar um pouco de sua vida.

O adolescente, o Menino-pai, se tornara pai recentemente, com 17 anos. Faz supletivo e relata estar no 8.º ano do ensino fundamental.

Suas lembranças da creche do morro onde sempre viveu remetem à “bagunça e à guerra de comida que todos faziam no refeitório”.

Refletindo sobre a própria paternidade e sobre seu genitor, conta a história do pai: “ele ficou preso minha infância toda, não viu eu ir pra escola, nada, no 1.º ano, no 2.º ano, nada”. Diz que do lado do pai a família “é toda errada” e que “no morro é complicado. A gente já cresce vendo as coisas, acaba se envolvendo mesmo...”.

O Menino-pai ficou em unidade de internação por mais de dois meses. Foi detido em frente à escola. Para ele, nada mudou quando retornou: os professores continuaram tratando-o bem. Mas comenta: “Voltei para a mesma escola, os mesmos amigos... não muda nada”.

O adolescente aponta para os vínculos à comunidade e ao grupo de amigos, que fortalecem o sentimento de pertencimento, mas pensa em como mudar um ciclo de vida ditado por esses vínculos familiares, de amizade, comunitários e escolares. E se angustia diante do desejo de exercer uma paternidade e uma forma de ser diferentes.

*Sobre a escola, analisa: “**A escola tem que mudar, mas não é só a escola, sabe? Tudo tem que mudar.** O aluno tem que querer estudar. **É direito, mas vira obrigação.** Até mesmo para conseguir emprego melhor, é obrigação”.*

Ao ser questionado sobre o que a escola pode oferecer ao jovem, o Menino-pai cita a possibilidade de ter carteira assinada, ter melhores empregos; relata que hoje trabalha muito, mas que almeja um emprego melhor. Portanto entende que deve qualificar-se melhor para o mercado de trabalho, pela via da educação. “Não sei o que mais... desenvolvimento?”, diz isso mais indagando que respondendo.

O Menino-pai finaliza nosso encontro com a pergunta: “Você vem na próxima terça?”, demonstrando mais do que a quebra de sua resistência em conversar. Aponta para a demanda de ser ouvido e reconhecido em suas angústias e formas de pensar.

Desencontros... A pesquisadora retorna, o Menino-pai não.

Fim da história?

4.4.1 Experiência negada: por uma ética do acolhimento

Pensar o não acolhimento do adolescente na escola pode ser visto na frase: *“Escola é a maior putaria!”* e na frase: *“a escola não muda nunca, só as que pagam (as privadas) têm jeito”*.

É a negação da escola pública como espaço de acolhimento, negação da responsabilidade do educador como o que apresenta o mundo. Na reflexão sobre a experiência de paternidade, o Menino-pai relata a história do pai: *“ele ficou preso minha infância toda, não viu eu ir pra escola, nada, no 1.º ano, no 2.º ano, nada”*. É a angústia diante do desamparo e da falta de experiência com o pai e da própria experiência de paternidade. É a negação da experiência, negação do acolhimento no mundo...

Escapando da armadilha de colocá-lo no lugar de vítima, ouvimos sua história de vida, suas impressões sobre o mundo e sobre a escola: ***“A escola tem que mudar, mas não é só a escola, sabe? Tudo tem que mudar”***. Diante de tantas negações, o Menino-pai analisa e coloca-nos o desafio de pensar a mudança da escola, das políticas, do mundo.

A narrativa do adolescente aponta para o sentido da escola como dever e como possibilidade de inserção profissional: *“É direito, mas vira obrigação. Até mesmo para conseguir emprego melhor, é obrigação”*. Assim como o Menino-corpo, o adolescente aponta a escola como sentido somente no futuro, e não como vivência/experiência de um presente, escola que ensina e prepara para o mercado de trabalho.

Sinaliza também para uma impossibilidade de escolha: há que ser escolarizado para ser inserido na sociedade, no entanto, paradoxalmente, o futuro profissional não é garantido para todos, o que parece esvaziar ainda mais o sentido da escola.

“A escola tem que mudar”, fala que demonstra uma escola que os jovens não querem. Que outra poderia ser inventada? *“Mas não é só a escola, sabe?”*, demanda de mudanças em toda a sociedade. Que outra sociedade devemos “inventar”? As narrativas dos adolescentes e jovens talvez possam indicar os caminhos a serem trilhados, não no futuro, mas no aqui e agora.

Reafirmamos o pressuposto da visão da adolescência como construção e relação e afastamo-nos da adolescência vista como categoria única e universalista, concebida a partir de conceitos formulados pela psicologia do desenvolvimento. Afirmamos a convivência de várias adolescências que, por sua vez, conformam vários adolescentes/alunos.

As várias adolescências, as variadas formas de “ser adolescente”, indicam o desafio de estabelecer novas formas de diálogo entre esses sujeitos/alunos e professores, desafio que caminha na direção da aposta em uma escola que busque reinventar-se, recriar-se, *escolas aprendentes*, espaços de experiência e vida, conforme Linhares (2005).

Vivenciamos mudanças paradigmáticas da concepção de infância e adolescência, que configuram hoje a afirmação de crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, assim como mudanças na legislação, no caso de crianças e adolescentes imersos na criminalidade, constituindo o ideal de prevenção, assistência e responsabilização estatutária (VERONESE, 2015b).

No entanto, perguntamo-nos se os direitos desses adolescentes, com ênfase no direito à educação, se têm efetivado. Algumas pesquisas têm denunciado as relações que algumas escolas estabelecem com os adolescentes em conflito com a lei, como afirmam Santana, Oliveira e Machado (2012), e como aponta a narrativa de um adolescente ouvido na pesquisa: *“Eles acham que a gente é bandido!”*.

Apontados como a personificação da violência, os adolescentes atualizam a vivência de uma sociedade *de/em* risco, conforme descreve Wacquant (2005) acerca do Estado Penal, que privilegia práticas e políticas focadas na segurança em detrimento de outras áreas, conformação de um Estado que reifica a virtualidade do perigo nos adolescentes e recria dispositivos que os vigiam e controlam.

Assim, se a lei garante seus direitos, nem sempre as práticas se conformam a essa visão, atualizando uma escola que atua como dispositivo de controle e disciplina, normalizando o adolescente, conforme Foucault (2013).

Bassani (2013) aponta para uma escola que produz um aluno “sem valor”, um “inclassificável”. Para Castro (2012), a escola tem produzido jovens frustrados, uma vez que não atende suas demandas e expectativas. Segundo a autora, a escola tem também produzido adoecimento e professores despotencializados. Ainda que confrontemos essas observações, vendo-a como espaço de reinvenção e criação, conforme Scheinvar (2009), temos sido capturados pela imagem da escola despotencializada.

Diante de tal quadro, como garantir a efetividade do direito à educação, expresso nos Arts. 205 e 206 da CF e na LDB – Lei n.º 9.394 – que, em seu Art. 3.º, afirma a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o respeito à liberdade e o apreço à tolerância?

Para além das normativas, como garantir uma educação que promova a inserção dos adolescentes, inclusive os em conflito com a lei, e sua efetiva inclusão, vista como uma educação e uma escola que promovam o reconhecimento e o pertencimento desses sujeitos como detentores do direito a ter direitos?

Ainda que as leis não garantam os direitos, não podemos prescindir das normativas. Essas indagações e reflexões se atualizam diante da formulação de políticas educacionais e de um Plano Nacional de Educação (PNE), cujas metas se alinham a uma proposta política que pretensamente caminha na diretriz da igualdade, da melhoria, da universalização. Assim, colocamos em análise caminhos que vêm sendo

trilhados e construídos na conexão entre a implantação do PNE e as práticas que efetivamente são aplicadas na escola.

A Meta 2 do PNE está relacionada com o ensino fundamental e tem a seguinte proposta: “Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

De acordo com o Observatório do PNE, em 2013, o índice alcançado foi de 91,7% de crianças de 6 a 14 anos matriculadas no ensino fundamental. De jovens de 16 anos que concluíram o ensino fundamental em 2013 o índice foi de 71,7% (TODOS..., 2013).

Em relação ao ensino médio, a Meta 3 do PNE tem como proposta: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%” (BRASIL, 2014).

Em 2013, a porcentagem dos jovens de 15 a 17 anos na escola, de acordo com o Observatório do PNE, foi de 83,3%, e a dos matriculados no ensino médio foi de 59,5%. O desafio colocado é pensar para além da inserção formal dos adolescentes em conflito com a lei na escola, da meta de conclusão do ensino fundamental e do aprendizado adequado na idade certa, contemplado na Meta 7 do PNE. O que se coloca é o questionamento de que a universalização atende somente metas estatísticas que não correspondem às demandas dos adolescentes de inclusão e reelaboração das políticas educacionais, de forma a torna-las mais coerentes com a realidade vivida por eles.

Para além dos dados estatísticos, entendemos que o número de matrículas de alunos de 6 a 14 anos (91,7 % em 2013) não garante a efetiva inclusão dos adolescentes em conflito com a lei, não garantem o diálogo com suas culturas e demandas, pois estamos diante de uma série de práticas que perpetuam a exclusão, a estigmatização e os processos de judicialização desses sujeitos, conforme Scheinvar (2009).

Deparamo-nos com o desafio de pensar a educação, a escola, as políticas públicas para a adolescência, inclusive para os adolescentes em conflito com a lei, de forma a potencializá-las enquanto espaços que possibilitem práticas inclusivas e potentes, práticas que produzam pertencimento e possam acolhê-los e inseri-los no mundo.

Em contraponto, lançamos a aposta em uma escola que produza o pertencimento, que gere acolhimento e reconhecimento dos adolescentes/alunos que a ela pertençam; escola que atue baseada em práticas que produzam a responsabilidade dos educadores de apresentar o mundo aos alunos novos que a ela chegam, produção somente possível, a nosso ver, numa escola que escute, de fato, seus alunos e professores e as relações traçadas cotidianamente entre as diversas categorias geracionais que nela transitam; escola que dialogue com a cultura vivenciada nos diversos espaços habitados pelos adolescentes; escolas aprendentes, que apostem nos adolescentes como produtores de cultura, e não somente como alunos a serem disciplinarizados.

Decerto a ressignificação da escola como espaço de diálogo entre adolescentes/jovens e adultos implica em apostar na juvenilização (PAIS, 1990), e na capacidade que esses indivíduos têm de repensar e propor novas ideias com base no que lhes é dado. Pensar sua participação na elaboração de políticas públicas se constitui um grande desafio, pois demanda articulação, diálogo e abertura ao *novo* que se instaura a partir de suas visões instituintes. Abertura a uma escola que não seja centrada na preparação para o futuro, numa ótica mercadológica, mas que seja uma escola/espço de experiências.

É, o Menino-pai está certo: *“a escola tem que mudar”*²²...

4.4.2 Escolas asas, escolas aprendentes, espaços de pertencimento

Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas. [...] Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros

²² Corroboramos a fala do adolescente no sentido de colocar em análise algumas práticas educacionais que demandam mudanças. Como exemplo: práticas que discriminam, estigmatizam e reforçam o adolescente como “o” risco e “a” violência.

engaiolados são pássaros sob controle. Deixaram de ser pássaros. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(ALVES, 2012)

A escola é descrita de várias formas: como espaço despotencializador (CASTRO, 2012); como espaço que oferece pouca alegria e que é ameaçada de ser preterida pelos jovens (SNYDERS, 1993); como dispositivo de governo, instrumento de reprodução social, parceira de sociedade civil ou espaço de criação e invenção (SCHEINVAR, 2009).

Comumente, a escola como espaço de (re)criação, que se funda na capacidade inventiva de seus alunos, é vista como uma imagem utópica e romântica da educação. Alves (2012) fala de uma “educação romântica”, proposta de uma educação que leve ao questionamento e à crítica, mas que aposte em processos criativos.

A criação implica olhares sensíveis, como propõe Zanella (2006, p. 139), olhares instituintes que rompam com os processos automatizados e naturalizados, que “permitam reinventar nossos modos de ver, de ouvir, de sentir, de pensar, de viver e conviver”; olhares possíveis diante da ação e do milagre instaurado com os recém-chegados ao mundo.

O desafio coloca-se diante de adolescentes e jovens cujos olhares sensíveis/instituintes trazem a potência de (re)criar a escola, o mundo; olhares que podem tomar as políticas públicas educacionais e suas diretrizes em sua formalidade jurídica e ressignificá-las como dispositivo de análises das práticas educacionais contemporâneas que tendem à despotencialização, à apatia, à exclusão.

Arroyo (2011, p. 94) fala dos sujeitos/coletivos pensados como desiguais e inquietos com a pergunta: “Com que destaque incorporá-los na formulação, gestão e análise de políticas?”. O autor instiga-nos a pensar as políticas educacionais para os que são pensados como desiguais e diferentes, até inferiores e inexistentes.

Responsabilizam-se os tidos como desiguais pelas suas incapacidades educacionais, em detrimento de pensar as políticas educacionais que se têm constituído em políticas compensatórias, em sua dimensão histórica e (re)produtora de desigualdades. “Ao condenar os alunos e seus coletivos de origem, inocentamos o sistema, o Estado e suas instituições. Inocentamos a história de produção de desigualdades” (ARROYO, 2011, p. 85).

Segundo o autor, as políticas e diretrizes educacionais com cunho pretensamente democrático, igualitarista e inclusivista têm privilegiado o acesso e o resultado dos alunos, descontextualizando-os, no entanto, e tomando-os como sujeitos abstratos, não históricos. Em contraponto às políticas inclusivas (que se propõem incluir os excluídos) e às compensatórias das desigualdades e carências (tidas como inerentes aos sujeitos e a suas famílias), o autor propõe avançar para políticas de reconhecimento.

Pensar as políticas educacionais como uma política de reconhecimento implica a transposição da visão dos diferentes/excluídos (entre eles os adolescentes em conflito com a lei) como negação, como falta, para o reconhecimento de sua “[...] identidade política, de presença e de pertencimento” (ARROYO, 2011, p. 91).

Pensar a educação na contemporaneidade apresenta-se como desafio diante de uma sociedade que, de um lado, deposita na educação a salvação para os problemas das desigualdades sociais e da violência exacerbada, atribuindo à escola o papel de ressocializar e reeducar os adolescentes em conflito com a lei, e de outro lado, a vê com descrédito, como instituição superada, em decadência e despotencializada.

Masschelein e Simons (2014a) apontam algumas visões da escola: como espaço de alienação, que não prepara para a vida real; como espaço de reprodução de poder, pois a serviço do capital, lugar de estagnação e desmotivação da juventude, que não produz resultados eficazes nem oferece condições de empregabilidade futura.

Sem apologia ao passado, saudosismos ou romantismos, os autores retomam a visão da escola como uma invenção específica da pólis grega, que questionava a elite aristocrática:

[...] em outras palavras, a escola fornecia *tempo livre*, isto é, tempo não produtivo, para aqueles que por seu nascimento e seu lugar na sociedade (sua “posição”) não tinham direito legítimo de reivindicá-lo. [...] Era também um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do *tempo livre* (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014b, p. 26).

Os autores atribuem à invenção da escola grega um caráter inovador, revolucionário e democrático, que possibilitava o afastamento da sociedade (*polis*) e da família (*oikos*), o que tem sido usurpado pela imagem da escola produtiva, socializadora, meritocrática, que otimiza ao extremo o tempo dos alunos e professores.

Sem querer traçar a imagem de uma escola ideal ou de mitificar a escola grega, os autores reforçam a ideia da escola que tenha por função a democratização do tempo livre, mas de um tempo que não seja operacionalizado como produtivo.

É precisamente o modelo escolar que permite que os jovens se desconectem do tempo ocupado da família ou da *oikos* (a *oiko*-nomia) e da cidade/estado ou *polis* (polí-tica). A escola oferece o formato [...] para o tempo-feito-livre, e aqueles que nele habitam literalmente transcendem a ordem social (econômica e política) e suas posições (desiguais) associadas (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014a, p. 29).

A escola e a educação, para os autores, têm a tarefa de renovar a sociedade por meio da nova geração, libertando e oferecendo seu conhecimento e experiência como um bem comum. Retoma-se aqui a função do educador conforme Arendt (2013), que é a de apresentar o mundo aos recém-chegados nele.

Pensar a educação, a escola e as políticas educacionais em termos de políticas de reconhecimento, que gerem pertencimento, talvez se configure como um caminho a ser trilhado a partir das reflexões e questionamentos elaborados neste trabalho, um caminho para uma educação que considere os adolescentes em conflito com a lei como alunos e, de fato, adolescentes, propiciando um processo de iniciação em um mundo comum; afirmação do direito à fala/escuta, confirmação de uma escola que se responsabilize por apresentar o mundo aos novos (os adolescentes), cujo potencial recriador e a partir de olhares instituintes, podem renovar a escola, a educação e o mundo.

Propomos, enfim, escolas aprendentes, escolas que são asas, conforme Alves (2012), professores/educadores que amem os pássaros em voo e que encorajam os vários

possíveis e incríveis voos, políticas de pertencimento, conforme Arroyo (2011), que reconheçam e possibilitem a abertura a novas adolescências e novas escolas.

5 REFLEXÕES SOBRE A VIAGEM: O QUE LEVAMOS DESSA EXPERIÊNCIA

Na história de Odisseu, o cantor cego Demódoco cantava divinamente as aventuras do herói.

[...] quando todos haviam comido e bebido, as Musas inspiraram uma canção ao coração de Demódoco. Então, ele pegou sua harpa e começou a cantar. A música falava sobre os aqueus [...] Era isso que o aedo dizia em sua canção, e Odisseu, que o escutava, não podia conter as lágrimas, cobrindo o rosto com a roupa para que não o vissem chorar (STEPHANIDES, 2011, p. 64).

A emoção do herói vem de ouvir o cantor narrar sua história, ouvir sua narrativa de vida, que atualiza o *quem* ele é (alguém que sofre, mas que tem uma pátria, uma família e busca retornar para seu lar), e não o *que* ele é (um herói, mas estrangeiro em uma terra estranha).

Tal como Odisseu, numa última história vivenciamos como o ato de narrar, de experienciar junto com alguém, pode conectar a emoção e atualizar o *quem* alguém é, em detrimento do *que* é:

*Ele já foi o Menino-igreja. Foi, há 5 anos. Conhecemo-nos no Programa LAC/PSC. Sua trajetória de vida havia sido relatada na dissertação. Mas a história não para. Depois desses anos, novamente me procura, na Ufes, durante as aulas no curso de Psicologia...*²³

Nesses anos, deixa de ser o Menino-igreja. Agora é o Jovem-pai. Duplamente pai! Relata sua trajetória de vida do ponto onde deixamos de nos ver: teve uma filha com a companheira, reinserção no tráfico, acusação de homicídio, prisão por 2 anos e 4 meses.

Saída da prisão, retorno à companheira, novo filho, nova inserção no tráfico.

No nosso encontro, indaga: “Como você me vê?” Indaga, porque ele não se vê. O que todos apresentam a ele é um bandido, um criminoso, um homicida. E ele não se vê

²³ Na ocasião, 2015, atuava como professora no Departamento de Psicologia da UFES.

mais, não sabe o que pensar, precisa do olhar do outro que ele sabe que o vê além do crime, que o vê como pessoa, como jovem.

A resposta: “Eu vejo o mesmo menino que cumpria LA, calmo, que na época estava perdido e hoje também está... Mas que tem caminhos, sonhos...”.

O Jovem-pai e o Menino-igreja se juntam nesse instante. Ele se lembra dos sonhos, lembra-se das possibilidades que tem agora. Busca construir e reconstruir esses sonhos, busca um caminho diferente para não ter só um caminho: o crime, o tráfico – busca de alternativas para não ter somente uma escolha. E diz: “Você me deixa tão calmo... conversando com você consigo pensar as coisas.”.

*Não é comigo que consegue ver, é com ele mesmo, ouvindo-se por minha voz, vendo-se por meus olhos... E, juntos, nos emocionamos: eu, por perceber um mundo que o mantém sempre estrangeiro e estranho a si mesmo, por me perceber como Demódoco, cantando sua narrativa de vida e permitindo que ele se ouça, se veja e perceba **quem** ele pode ser, e não somente o **que** o limitam a ser.*

A viagem não acabou para o jovem-pai, está recomeçando. A viagem não acaba com este trabalho, apenas se inicia, lançando reflexões e análises, desafios para as políticas contemporâneas.

Na época do Programa LAC/PSC o Menino-igreja, hoje Jovem-pai, estava perdido. Atualmente continua perdido, fruto de uma sociedade, de políticas ditas protetivas que não o acolhem nem o inserem no mundo e, além do mais, o perpetuam como estrangeiro.

Ele se torna, nesse momento, convocação à responsabilidade frente a esse ainda-estrangeiro no mundo... convocação que não remete a uma moral, mas a uma ética de responsabilidade e acolhimento, uma renovada aposta em sua potencial capacidade de recriar o mundo e se recriar ao mesmo tempo, capacidade de falar, de se fazer ouvir, de agir, de ser, enfim, livre.

A viagem não acabou, toma fôlego para propor medidas socioeducativas de liberdade assistida e escolas que iniciem os adolescentes e jovens em um processo de formação, para que potencializem sua condição de se tornarem livres, de pertencerem ao mundo, de não serem perpétuos estrangeiros sem a força de repensar e recriar o mundo atual.

Trata-se de políticas de pertencimento, geradoras e produtoras de liberdade...

A viagem teve ponto de partida, mas não há ponto de chegada. Diante de encontros e desencontros, de meninos fragmentados em olhar, sorriso, corpo, paternidade; diante de professores também fragmentados, diante de estrangeiros, lançamos olhares e questionamentos ao mundo e a todos que se deram ao encontro nessa trajetória.

As narrativas do Menino-sorriso, do Menino-corpo, do Menino-olhar e do Menino-pai inspiraram reflexões acerca do termo “liberdade assistida”, provocando a desnaturalização dessa concepção de medida socioeducativa. O termo é equivocado pois não traduz a possibilidade da liberdade como uma forma de experiência compartilhada entre adultos e adolescentes/jovens, ao contrário, afirma práticas de controle, tutela e vigilância, reafirmando uma liberdade individual que produz um indivíduo cada vez mais centrado em sua história de vida, preocupado com sua sobrevivência, com o seu eu. Vivenciamos a produção de *prisioneiros da subjetividade* e a impossibilidade da constituição de um mundo comum.

Relatos de um triste passado, de uma “rua que não oferece nada de bom”, de ter que escolher entre trabalhar ou estudar, de uma escola que não inspira interesse, onde “a porta da rua é serventia da casa”, que entende que “depois que estes meninos da justiça” chegaram virou uma grande bagunça, que acham que ele é bandido, onde “não há prazer, não há alegria”, mostra a falta de diálogo e de experiências entre os adolescentes/jovens e os educadores/adultos. Meninos-*prisioneiros*, preocupados somente com sua sobrevivência, que ficam à deriva, esperando a vida passar...

Entendemos que não é possível *cumprir* uma liberdade, pois a liberdade somente pode ser concebida como uma experiência, e como tal, é entretecida entre os

indivíduos, assim como não é possível *assistir* alguém sem assumir responsabilidade por esse alguém. Assim, as narrativas dos meninos denunciam a incoerência do termo *liberdade assistida* e nos remetem à responsabilidade de repensar a medida socioeducativa, a escola, as práticas docentes e assistenciais, o mundo, e como ele vem sendo construído por todos nós.

Convocação, convite, aposta em uma ética da responsabilidade, que gere acolhimento e práticas de pertencimento, que potencializem a formação de adolescentes/jovens livres, que possam agir, repensar e recriar o mundo. Decerto apostar nessa ética implica em conseguirmos desmistificar a imagem dos adolescentes/jovens como personificação do risco e da violência contemporânea e passar a vê-los como recém-chegados ao mundo. Implica em não ceder aos feitiços das políticas públicas que nos enfeitiçam para que creiamos que *tudo já está garantido*, que os direitos dos adolescentes e jovens estão legitimados.

Nessa viagem tivemos que constituir um corpo-cartógrafo-viajante, um *flâneur*, que experimenta paisagens e personagens diferentes, que não se fixa – traço da contemporaneidade; desafios do fazer pesquisa com esse corpo que questiona: O que é conhecer a fundo? Como constituir uma viagem-pesquisa/experiência?

Como conhecer os sujeitos que desafiam a pesquisa porque desafiam o “se dar ao encontro”, pura resistência e movimento instituinte? Como juntar os pedaços, os fragmentos, os traços, as marcas, as narrativas para buscar compreender o que vivemos e pensar o que estamos fazendo do mundo, dos adolescentes e de nós mesmos?

Na tentativa de compreender o mundo, o presente, lançando olhares ao passado e refletindo sobre o futuro, os tempos se misturam e formam diferentes composições. Falamos de perdas, fragmentos de adolescentes e jovens, apostas e resistências. Buscamos pensar o mundo a partir da potência que o olhar do adolescente/jovem recria, potência que pode provocar rupturas ao já-dado, à violência, se seus olhares e corpos não forem subsumidos pelo mundo; vidas que podem ser inseridas no mundo, gerando pertencimento, experiência de um mundo compartilhado.

Reflexões à visão dos adolescentes e jovens somente pelas lentes da violência: o *Mapa da violência 2014* (WASELFISZ, 2014, p. 40) traz que, dos anos de 2002 a 2007, as taxas de homicídio da população jovem caíram “[...] de 56,1 para 49,7 pelo impacto das políticas de desarmamento e estratégias exitosas pontuais de enfrentamento da violência nas grandes metrópoles com elevados índices – São Paulo e Rio de Janeiro”. De 2007 a 2012, as taxas voltaram a crescer, com a violência espalhando-se ao longo do País, em áreas onde a capacidade de enfrentamento era escassa ou nula.

No estado do Rio Grande do Norte, o número de homicídios na população jovem passou de 145 em 2002, para 343,4 em 2012. Na Bahia, no Ceará e no Maranhão, o número triplicou. O Espírito Santo continua em segundo lugar no ordenamento das Unidades Federativas por taxa de homicídio, ainda que tenha decrescido de 58,4% em 2002 para 47,3% em 2012. Ou seja, os índices se mantêm altos, denunciando os homicídios e a violência que permeiam a vida da juventude brasileira, anunciando que a efetivação dos direitos, entre eles o direito à vida, previstos no Art. 5.º da CF, ainda não se concretiza para a juventude.

O *Mapa da violência 2015* (WASELFISZ, 2015) alerta-nos para o fato de que, ainda que vejamos avanços na esperança de vida da população, as previsões advindas da evolução da violência homicida na faixa de 16 e 17 anos de idade são sombrias e preocupantes. E prevê o seguinte quadro nessa faixa etária para os próximos anos, se não forem concretizadas ações para sua reversão:

- 2015: 3.816 homicídios;
- 2020: 4.284 homicídios;
- 2025: 4.751 homicídios;
- 2030: 5.218 homicídios;
- 2035: 5.686 homicídios;
- 2040: 6.153 homicídios.

Waiselfisz (2015, p. 71) mostra que “46% desses jovens morreram vítimas de homicídio em 2013”, o que tende a aumentar ainda mais, e que essa porcentagem de homicídios “origina uma taxa de 54,1 homicídios por 100 mil, que colocam o Brasil no rol de países que mais matam sua juventude”.

Buscando reverter esse quadro, apostamos nas prerrogativas legais, na busca da garantia de direitos, afirmando-os *sujeitos de direitos*. Para Arantes (2009), a CF de 1988 atendeu a diversas reivindicações gestadas nas mobilizações sociais por direitos, sendo possível perceber, no caso da infância, melhoras em alguns indicadores, como maior ingresso escolar (ainda que persistam questões em relação à qualidade do ensino) e diminuição da subnutrição e da mortalidade infantil. A autora analisa que, em relação aos adolescentes, a situação se agravou, com a evasão escolar e o aumento da mortalidade violenta, atingindo meninos pobres, entre 14 e 17 anos, que se encontravam fora da escola e “sem perspectiva de futuro”.

Cury (2011, p. 569) analisa que avançamos muito no campo do direito à educação, mas afirma que, enquanto ainda existir uma criança sem escola ou fora da idade adequada, “o direito de todos e o dever do Estado não terão se consubstanciado”. O autor ressalta os milhões de jovens e adultos que, por questões de sobrevivência ou de repetência, não puderam ter a oportunidade de entrar na escola ou tiveram que dela evadir-se. E analisa: “[...] a proclamação de direitos orienta caminhos, mas é também uma lembrança constante de uma meta que, produto das lutas sociais, se impõe como crítica e revisão das situações estabelecidas. Esse é um desafio permanente” (CURY, 2011, p. 583).

As narrativas dos professores, alunos, adultos, jovens apontam para o feitiço do direito à educação, afirmado e negado concomitantemente à juventude na atualidade. No caso dos adolescentes em liberdade assistida, a escola não se configura como dever, fato demonstrado com a grande evasão escolar. Tampouco se tem configurado como direito que garante a inserção e o acolhimento desses adolescentes e jovens. Se a CF de 1988 e o ECA garantem o acesso, as narrativas e as práticas demonstram que o direito à educação e à inclusão dos adolescentes/jovens em conflito com a lei ainda não é uma realidade.

Os gestores das políticas de assistência do município de Vitória afirmam estigmas (modos de ver os adolescentes/jovens que produzem exclusão) e conflitos de território, justificativas que legitimam a não articulação entre assistência e educação. As práticas apontam para a necessidade urgente da articulação de novas formas de

operar em rede, atualizando políticas na tríade histórica: direito, educação e assistência; políticas que atuam com os mesmos sujeitos: famílias e adolescentes/jovens, que demandam diálogo e “redes quentes”.

As Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude estabelecem, na parte de tratamento em meio aberto, que deverá ser proporcionada aos jovens “[...] assistência em termos de alojamento, ensino e capacitação profissional, emprego ou qualquer outra forma de assistência útil e prática para facilitar o processo de reabilitação” (VOLPI, 2014, p. 103), assistência em vários âmbitos, somente possível pela atuação política em redes.

Neste ponto, remetemo-nos à discussão sobre a dimensão das redes contemporâneas, de Passos e Barros (2004, p. 11), para quem “tal noção de rede ganha na atualidade um sentido ambíguo, já que comporta esperança e perigo ou, em outras palavras, comporta um funcionamento quente e um funcionamento frio”. A rede fria seria composta de “cima para baixo”, direcionada por um centro, que, no mundo globalizado neoliberal, produz o que os autores chamaram de efeitos de homogeneização e de equivalência. A rede quente produz efeitos de diferenciação e, na experiência do coletivo, do público, busca a “[...] produção de novas formas de existência que resistem às formas de equalização ou de serialização próprias do capitalismo” (PASSOS; BARROS, 2004, p. 13). Assim, a dimensão ético-política da atuação de psicólogos (e de pedagogos, professores, assistentes sociais e demais profissionais) deve atuar dentro das “redes quentes produtoras da diferença”, redes que acionem novos sentidos para as políticas públicas destinadas à juventude, que se articulem com as demandas de reinvenção da escola, a partir dos movimentos instituintes produzidos por alunos que se sintam pertencentes e reconhecidos em sua dimensão e cultura juvenil, em suas histórias e territórios de vida.

Cumpramos pensar em como articular uma rede quente com professores cansados, com psicólogos, assistentes sociais e coordenadores também cansados e apreensivos diante da intensa rotatividade de profissionais, desmotivados diante das mudanças políticas e da enorme demanda nos CREASs, que, além de se responsabilizarem pelas medidas socioeducativas, atendem a uma série de outras demandas.

Oliveira (2001) relata a metáfora que escutara quando estudante do curso de Psicologia: a história de um sujeito que brincava à beira-mar de uma enseada. De repente, ouviu o grito de uma pessoa pedindo socorro a poucos metros dali. O sujeito entrou no mar, salvou o afogado e o levou à areia. Mal chegando à areia, ouviu novos gritos. Outra pessoa estava afogando-se e pedindo socorro. Novamente se atirou ao mar e salvou o afogado. Chegando à areia, viu uma terceira pessoa cair do penhasco ali ao lado e logo pedir socorro, também afogando-se. O sujeito então pediu ajuda a outras pessoas e subiu no penhasco para entender o que estava acontecendo. Assim, descobriu um indivíduo que imobilizava as pessoas e as atirava ao mar, em uma “espécie de fábrica de produção de afogados” (OLIVEIRA, 2001, p. 26).

A autora associa a metáfora ao trabalho do psicólogo, que pode socorrer os afogados e atuar na fábrica de produção de afogados, ou seja, nos processos de adoecimento que acometem os indivíduos. Associamos a imagem/função atribuída aos psicólogos, aos professores, assistentes sociais e outros profissionais, que podem atuar não somente no socorro aos afogados, mas na produção de sujeitos que saibam nadar e que possam ter outras opções, sem cair do penhasco...

Em analogia, entendemos que devemos atuar não somente com os adolescentes e jovens em liberdade assistida, pelo fato de não terem seus direitos assegurados, entre eles o direito à educação; devemos atuar também com a “fábrica de produção de afogados”, que pode ser vista como as formas pelas quais a sociedade se configura na contemporaneidade, engendrando processos que reificam os adolescentes, não os reconhecendo em suas culturas e manifestações, produzindo o “afogamento” de não se sentirem reconhecidos nesse mundo a que querem pertencer e no qual buscam se inserir.

Os adolescentes e jovens que cumprem medida de liberdade assistida impõem culturas escolares sob novas formatações, assim como impõem reinvenções das formas de “ser aluno” e políticas públicas que articulem os novos sentidos dados pelas juventudes às escolas e às cidades, tidos como espaços possíveis e potenciais de criação e invenções criativas e ético-sensíveis.

A escola, como espaço que gera pertencimento e reconhecimento das diferenças e intensidades juvenis (PAIS, 1990, 2008), pode ser reinventada através de novas formas de relacionalidades, numa política da amizade (ORTEGA, 2009), como as experiências vividas *no totó, no lanche, no futebol* da escola pesquisada.

Porém, tais reinvenções somente serão possíveis diante de adolescentes e jovens que se sintam pertencentes ao mundo. Assim, falamos de uma escola que possa ser reinvestida de sua capacidade de realizar a “iniciação dos mais novos em heranças simbólicas capazes de dar inteligibilidade à experiência humana e durabilidade ao mundo comum” (CARVALHO, 2015a, p. 104), uma escola em que possa fazer sentido a liberdade como capacidade de romper automatismos e, pela ação, instaurar a novidade, num mundo comum e compartilhado.

A escola, os professores, os alunos e adolescentes/jovens em liberdade assistida são apontados em suas dificuldades, tristezas, amarguras e desafios. Também buscamos ressaltar suas resistências, os mecanismos acionados diante de uma sociedade e um Estado que insistem em atuar pela tutela e pelo controle em nome da proteção.

Na afirmação do direito a serem acolhidos no mundo, conclamamos a responsabilidade do educador e lembramos:

[...] furtar-se a essa responsabilidade é simultaneamente abdicar do compromisso com a durabilidade desse mundo comum e abandonar à própria sorte as novas gerações que nele aportam, sem o amparo de uma tradição nem a familiaridade com um legado cultural que lhes confira inteligibilidade e sentido (CARVALHO, 2015b, p. 980).

Vimos esse “furtar-se” da responsabilidade do adulto de apresentar, acolher e inserir o adolescente no mundo, responsabilidade que tem sido transferida para o próprio adolescente, na medida em que ele é visto como adulto pelo cometimento do ato infracional. Assim, além do desamparo e da perpetuação da condição de estrangeiro, o adulto se desresponsabiliza pelo adolescente e pelo mundo. Ou vimos uma responsabilidade deturpadamente vivenciada como tutela, violência ou autoritarismo.

Reafirmamos a ideia de uma ética da responsabilidade (ASSY, 2015) que nos remete à responsabilidade do adulto, não como um ditame moral, mas como uma aposta no mundo. Tal aposta implica a paradoxal ação de apresentar o mundo, inserir num

legado simbólico e cultural já existente, portanto, numa ligação com o passado, e ter abertura, dialogar com a novidade que é a “releitura” de mundo que os novos instauram, o que é da ordem do imprevisível.

Escapando da culpabilização e responsabilização individual dos adolescentes e jovens, analisamos, pelas narrativas e trajetórias compartilhadas, o desafio de efetivar o direito à educação, o direito a falar e ser ouvido, o direito a ser acolhido no mundo, na aposta ética de reconhecimento como adolescentes e jovens, num caminho possível como contraponto ao renovado totalitarismo contemporâneo, que usurpa a liberdade do ACL, impedindo-o de ser acolhido como um recém-chegado ao mundo e de se tornar parte dele, movimento que joga para o próprio adolescente/jovem a responsabilidade de se inserir no mundo, eximindo da responsabilidade o educador/adulto.

Isso, sabemos, somente será possível através da experiência traçada também na escola, gestada por educadores que não somente estejam cientes dos direitos dos jovens, mas que também acreditem no milagre de recriar o mundo.

Pensar tais questões implica escapar da banalização da violência e da vida, tensionando a naturalização da imagem dos adolescentes e jovens como o “mal” da sociedade contemporânea. É necessário não aderir à “banalidade do mal”, portanto, refletir, pensar sobre a imagem dos adolescentes e jovens como metáfora da violência. Falamos de perdas, declínio, violações, de uma medida socioeducativa de liberdade assistida que somente responsabiliza o adolescente/jovem pelo ato infracional, mas também falamos de apostas e das possibilidades instituintes que a escola porta.

Para Sawaia (2009, p. 365), “[...] por trás da desigualdade social há vida, há sofrimento, medo, humilhação, mas também há o mais extraordinário milagre humano: a vontade de ser feliz e de recomeçar ali onde qualquer esperança parece morta”.

Se cremos tão fielmente nos *feitiços*, podemos passar a acreditar em *milagres*!

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

AGUIAR, Odílio Alves. **Filosofia, política e ética em Hannah Arendt**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

ALMEIDA, Sandra Francesca Conte et al. Adolescência, violência escola: repercussões na saúde psíquica do professor. In: AMPARO, Deise Matos et al. (Org.). **Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico**. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 163-187.

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ARANTES, Ester Maria de Magalhães. Ética, violência e direitos humanos. In: BERNARDES, Jefferson; MEDRADO, Benedito (Org.). **Psicologia social e políticas de existência: fronteiras e conflitos**. Maceió: ABRAPSO, 2009. v. 1, p. 121-124.

_____. Arquivo e memória sobre a roda dos expostos do Rio de Janeiro. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, São João del Rei, v. 5, p. 5-16, 2010.

ARAÚJO, Vania Carvalho de. Infância e educação inclusiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, p. 65-77, 2005.

_____. A criança socialmente desvalida: entre o trabalho e a ameaça da lei. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; ARAÚJO, Vania Carvalho de (Org.). **História da educação e da assistência no Brasil**. Vitória: Edufes, 2011. p. 171-205.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **Lições sobre a filosofia política de Kant**. 2. ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1993.

_____. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. **Compreensão e política e outros ensaios**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

_____. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: Difel, 2008.

_____. **A condição humana**. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **O que é política?** 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Campinas, v. 27, p. 83-94, 2011.

ASSY, Bethania. Introdução à edição brasileira: "FACES privadas em espaços públicos" - por uma ética da responsabilidade. In: ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 31-60.

_____. **Ética, responsabilidade e juízo em Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ATAÍDE, Yara Dulce Bandeira de. **Decifra-me ou devoro-te**: história oral de vida dos meninos de rua de Salvador. São Paulo: Loyola, 1993.

AUGUSTO, Acácio. **Política e polícia**: cuidados, controles e penalizações de jovens. Rio de Janeiro: Lamparina, 2013.

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. *Revista da USP*, São Paulo, n. 8, p. 65-69, dez./fev. 1990.

BAPTISTA, Luiz Antônio. Combates urbanos: a cidade como território de criação. In: GUARESCHI, Neusa Maria de Fátima (Org.). **Estratégias de invenção do presente**: a psicologia social no contemporâneo. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 2004. p. 197-203.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílíana da. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividades. Porto Alegre: Sulina, 2009, p. 52-75.

BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Regina Benevides de. **Grupo**: a afirmação de um simulacro. Porto Alegre: Sulina, 2007.

BASSANI, Elizabete. **As políticas quantificadoras da educação e as "novas" formas de exclusão**: os "inclassificáveis". 2013. 215 f. Tese (Doutorado em

Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras Escolhidas, v. 1).

_____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Editora 34. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BETTO, Frei. **A mosca azul**: reflexão sobre o poder. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOCCO, Fernanda. **Cartografias da infração juvenil**. Porto Alegre: Abrapso Sul, 2008.

BRASIL, Kátia Cristina Tarouquella et al. Adolescência, trabalho e escola: desafios da contemporaneidade. In: AMPARO, Deise Matos et al. (Org.). **Adolescência e violência**: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico. Brasília: Liber Livro, 2010. p. 149-162.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Esplanada, 2002a.

_____. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: SEDH/DCA, 2002b.

_____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE**. Brasília, DF: SEDH/CONANDA, 2006.

_____. **Lei Orgânica de Assistência Social**, 1993. LOAS; lei orgânica de assistência social. Brasília: MDS, 2007.

_____. **Lei n.º 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – Sinajuve. Brasília: SNJ, 2014a.

_____. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1.

_____. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 dez. 2014.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. **Educação e republicanismo**: experimentos arendtianos para uma educação melhor. Brasília: Liber Livro, 2008.

BULCÃO, Irene. A produção de infâncias desiguais: uma viagem na gênese dos conceitos “criança” e “menor”. In: NASCIMENTO, Maria Lívia (Org.) **Pivetes**: a produção de infâncias desiguais. Niterói: Intertexto, 2002, p. 61-73.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARRANZA, Elias. Da liberdade assistida: comentários jurídicos e sociais aos arts. 118 e 119 do ECA. In: CURY, Munir (Org.). **Estatuto da criança e do adolescente comentado**: comentários jurídicos e sociais. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

CARVALHO, José Sérgio. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. A crise na educação como crise da modernidade. **Revista Educação**. Especial: Hannah Arendt pensa a educação. São Paulo: Editora Segmento, 2007, p. 16-25.

_____. Política e educação em Hannah Arendt: distinções, relações e tensões. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 813-828, jul./set. 2014.

_____. **Educação**: uma herança sem testamento. Tese (Livre Docência em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015a. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-04032015-143155/pt-br.php>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

_____. Autoridade e educação: o desafio em face do ocaso da tradição. **Revista Brasileira de Educação [online]**, v. 20, n. 63, p. 975-993, 2015b.

CASTRO, Lúcia Rabello de. Entre a subordinação e a opressão: os jovens e as vicissitudes da resistência na escola. In: MAYORGA, Cláudia; CASTRO, Lúcia Rabello de; PRADO, Marco Aurélio Máximo (Org.). **Juventude e a experiência da política no contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012. p. 63-97.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; AYRES, Lygia Santa Maria; NASCIMENTO, Maria Lívia. **Pivetes**: encontros entre a psicologia e o judiciário. Curitiba: Juruá, 2009.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Lívia. Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, [S.l.], v. 57, n. 1, p. 2-11, 2005.

COIMBRA, Cecília Maria Bouças; NASCIMENTO, Maria Lívia. Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político? In: ARANTES, Ester Maria de Magalhães;

NASCIMENTO, Maria Livia Nascimento; FONSECA, Tania Mara Galli (Org.). **Práticas psi inventando a vida**. Niterói: Eduff, 2007. p. 27-38.

CONSTANT, Benjamin. Da liberdade dos antigos comparada à dos modernos. **Filosofia Política**, São Paulo, v. 2, p. 1-, 1985. Disponível em: <<http://caosmose.net/candido/unisinos/textos/benjamin.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2015.

CRAIDY, Carmem Maria; LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; OLIVEIRA, Magda Martins de (Org.). **Processos educativos com adolescentes em conflito com a lei**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

CUNHA, Marcus Vinícius da. A escola contra a família. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 447-468.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 567-584.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. Justiciabilidade no campo da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 75-103, jan./abr. 2010.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 84-106.

DEVENS, Natália. Fé em Santo Antônio lota Basílica em Vitória para benção dos pães. **Gazeta On-Line**, Vitória, 13 jun. 2015. Disponível em: <http://gazetaonline.globo.com/_conteudo/2015/06/cbn_vitoria/reportagens/3899852-fe-em-santo-antonio-lota-basilica-em-vitoria-para-bencao-dos-paes.html>. Acesso em: 1.º dez. 2015.

DIAS, Karina Sperle. Formação estética: em busca do olhar sensível. In: KRAMER, Sonia et al. (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papirus, 1999. p. 175-201.

DIMENSTEIN, Gilberto. **Meninas da noite**: a prostituição de meninas-escravas no Brasil. São Paulo: Ática, 1992.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir cabeças**: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive

(Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 135-150.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; SALES, Zeli Efigênia Santos de. Escolarização da infância brasileira: a contribuição do bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos. In: FREITAS, Marcos César de; KUHLMANN JUNIOR, Moysés (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 245-265.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRA, Eduardo Dias de Souza. **Liberdade assistida no Estatuto da Criança e do Adolescente**: aspectos da luta pela implementação de direitos fundamentais. São Paulo: FAPESP; EDUC, 2010.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. **Os direitos sociais e sua regulamentação**: coletânea de leis. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, Manuela; SARMENTO, Manuel Jacinto. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 2, n. 2, p. 60-91, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**: estratégia, poder-saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. Prefácio. In: SNYDERS, George. **Alunos felizes**: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p. 9-10.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Prefácio – Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 7-19. (Obras Escolhidas, v. 1).

_____. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GIRARDELLO, Gilka. A imaginação infantil e a educação dos sentidos. In: LENZI, Lúcia Helena Correa et al. (Org.). **Imagem: intervenção e pesquisa**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

HADLER, Oriana Holsbach; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Nas trilhas do sujeito jovem: entre práticas de institucionalização e políticas públicas. **Mnemosine**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 19-40, 2010.

HESS, Remi. **Produzir sua obra: o momento da tese**. Tradução de Sérgio da Costa Borba e Davi Gonçalves. Brasília: Liber Livro, 2005.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

KANT, Immanuel. **Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita**. 1784a. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/kant_ideia_de_uma_historia_universal.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2015.

_____. **Resposta à pergunta: que é o “iluminismo”**. 1784b. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/kant_o_iluminismo_1784.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2015.

_____. **Crítica da razão prática**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano do comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 15-41.

KIRST, Patrícia Gomes et al. Conhecimento e cartografia: tempestade de possíveis. In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (Org.). **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003. p. 91-101.

KOHN, Jerome. Introdução. In: ARENDT, Hannah. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: Difel, 2008.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-106.

_____. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KUSTER, Eliana Mara Pellerano; PECHMAN, Robert Moses. Da ordem. Da cidade. Da literatura: personagens à beira do “ruim do mundo”. **Sociedade e Estado [online]**, v. 22, n. 3, p. 593-620, 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEFORT, Claude. **Pensando o político**: ensaios sobre democracia, revolução e liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LINHARES, Célia. Escolas aprendentes e autonomia pedagógica. **ALEPH**, Niterói, v. 1, p. 18-23, 2005.

LOBO, Lília Ferreira. Pragmática e subjetivação: por uma ética impiedosa do acontecimento. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 2, p. 195-205, maio/ago. 2004.

_____. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LONDOÑO, Fernando Torres. A origem do conceito de menor. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996. p. 129-145.

LOURAU, René. **René Lourau na UERJ**: análise institucional e práticas de pesquisa. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1993.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio** – uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

MAIRESSE, Denise; FONSECA, Tania Mara Galli. Dizer, escutar, escrever: redes de tradução impressas na arte de cartografar. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, p. 111-116, jul./dez. 2002.

MALVASI, Paulo Artur. **Violentamente pacíficos**: desconstruindo a associação juventude e violência. São Paulo: Cortez, 2010.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a.

_____. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b.

MAYORGA, Cláudia; CASTRO, Lúcia Rabello de; PRADO, Marco Aurélio Máximo. Apresentação. In: MAYORGA, Cláudia; CASTRO, Lúcia Rabello de; PRADO, Marco Aurélio Máximo (Org.). **Juventude e a experiência da política no contemporâneo**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012. p. 15-34.

MORAES, Evaristo de. **Criminalidade da infância e da adolescência**. Rio de Janeiro: Jacinto Ribeiro dos Santos, 1916.

MOREIRA, Márcio Alan Menezes. A democracia radicalizada: crianças e adolescentes como agentes da participação política. In: CARREIRA, Denise. **A participação de crianças e adolescentes e os planos de educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2013. p. 8-17.

MORRISSEY. Something is squeezing my skull. In: MORRISSEY. **Years of refusal**. Los Angeles: Conway Recording Studios, 2007. 1 CD, faixa 1.

NASCIMENTO, Maria Livia (Org.) **Pivetes**: a produção de infâncias desiguais. Niterói: Intertexto, 2002.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 371-392.

OLIVEIRA, Carmem Silveira de. **Sobrevivendo no inferno**: a violência juvenil na contemporaneidade. Porto Alegre: Sulina, 2001.

OLIVEIRA, Francisco. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 24-28.

_____. Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento. In: OLIVEIRA, Francisco; RIZEK, Cibele Saliba (Org.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 15-45.

ORTEGA, Francisco. **Para uma política da amizade**: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. 25, n. 105-106, p. 139-165, 1990.

_____. Jovens e cidadania. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 49, p. 53-70, 2005.

_____. Máscaras, jovens e “escolas do diabo”. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 7-21, jan./abr. 2008.

PAOLI, Maria Célia. O mundo do indistinto: sobre gestão, violência e política. In: OLIVEIRA, Francisco; RIZEK, Cibele Saliba (Org.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 221-256.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. Clínica, política e as modulações do capitalismo. **Lugar Comum**, Rio de Janeiro, n. 19-20, p. 159-171, jan./jun. 2004.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia. A experiência cartográfica e a abertura de novas pistas. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia. **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano do comum. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 7-14.

PASSETTI, Edson. Políticas que produzem educação. In: CICLO DE CONFERÊNCIAS, 1., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Faculdade de Formação de Professores, 2008. p. 85-96.

_____. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 347-375.

PATTO, Maria Helena Souza. Escolas cheias, cadeias vazias: nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, p. 243-266, 2007.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Escola, adolescência e violência: construções sociais. In: AMPARO, Deise Matos de et al. (Org.). **Adolescência e violência: intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais**. Brasília: Liber Livro, 2012.

PERALVA, Angelina. **Violência e democracia: o paradoxo brasileiro**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. São Paulo: UNICAMP, 1994.

PINHEIRO, Ângela. A criança e o adolescente como sujeitos de direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil. In: CASTRO, Lúcia Rabello de (Org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU, 2001. p. 47-68.

PIÚBA, Fabiano dos Santos. **Toda criança tem o direito de ler o mundo**. São Paulo: Cortez, 2009.

POZZANA, Laura. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano do comum**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 42-65.

RAICHELIS, Raquel. **Esfera pública e conselhos de assistência social: caminhos da construção democrática**. São Paulo: Cortez, 1998.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2009.

REALE JUNIOR, Miguel. **Instituições de direito penal**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

REIS, Tânia Teixeira; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. Violências nas escolas: tendências mundiais. In: AMPARO, Deise Matos de et al. (Org.). **Adolescência e violência**: intervenções e estudos clínicos, psicossociais e educacionais. Brasília: Liber Livro, 2012.

RIZEK, Cibele Saliba; PAOLI, Maria Célia. Apresentação: depois do desmanche. In: OLIVEIRA, Francisco; RIZEK, Cibele Saliba (Org.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 7-11.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco J. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ROSA, Miriam Debieux. O jovem e o adolescente na cena social: a relação, identificação, ato e inserção no grupo social. In: BIASOTO JUNIOR, Geraldo; SILVA, Luiz Antônio Palma (Org.). **Políticas públicas em questão**. São Paulo: FUNDAP, 2011. p. 214-228.

SALES, Mione Apolinário. **(In)visibilidade perversa**: adolescentes infratores como metáfora da violência. São Paulo: Cortez, 2007.

SALIBA, Maurício Gonçalves. **O olho do poder**: análise crítica da proposta educativa do Estatuto da Criança e do Adolescente. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

SANTANA, Fernando; OLIVEIRA, Magda Martins de; MACHADO, Tainara Fernandes. Desafios no acompanhamento escolar. In: CRAIDY, Carmem Maria; LAZZAROTTO, Gislei Domingas Romanzini; OLIVEIRA, Magda Martins de (Org.). **Processos educativos com adolescentes em conflito com a lei**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 113-122.

SANTOS, José Eduardo Ferreira; BASTOS, Ana Cecília de Sousa. Pertencimento e “desterro” nas trajetórias de adolescentes da favela de Novos Alagados, Salvador, Bahia. In: CASTRO, Lúcia Rabello de; CORREA, Jane (Org.). **Juventude contemporânea**: perspectivas nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: NAU, 2005. p. 253-274.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século XX. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 210-230.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera M.; SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs). **Infância (In) Visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 25-49.

_____. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Participação social e cidadania ativa das crianças. In: RODRIGUES, David (Org.).

Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. e reimp. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAWAIA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader. (Org.). **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-15.

_____. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 364-372, 2009.

SCHEINVAR, Estela. **O feitiço da política pública:** escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

SCHEINVAR, Estela; LEMOS, Flávia. Os direitos da criança e do adolescente: o caminho da judicialização. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 50, p. 72-81, 2012.

SECCO, Patrícia Engel. **O menino transparente:** baseado em fatos reais. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público:** as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SIERRA, Vânia Morales. **A judicialização da infância:** o processo de implantação e execução do Estatuto da Criança e do Adolescente nas cidades do Rio de Janeiro, Niterói e Maricá. 2004. 184 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas, Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Marcelo Gomes. **Ato infracional e garantias:** uma crítica ao direito penal juvenil. Florianópolis: Conceito, 2008.

SILVA, Roberto da. **Os filhos do governo:** a formação da identidade criminosa em crianças órfãs e abandonadas. São Paulo: Ática, 1997.

SIQUEIRA, Luziane de Assis Ruela. **Habitando sentidos no encontro com jovens “capturados” pelo sistema de justiça:** um estudo sobre as trajetórias de vida de *adolescentes em conflito com a lei* atendidos pelo Programa LAC/PSC de Vitória (ES). 2011. 89 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes:** reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação [On-line]**, n. 24, p. 16-39, 2003.

STEPHANIDES, Menelaos. **A odisseia**. 4. ed. São Paulo: Odysseus, 2011.

TAVARES, Gilead Marchezi. O dispositivo da criminalidade e suas estratégias. **Fractal**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 123-136, 2011.

TAVARES, Gilead Marchezi; GUIDONI, João Paulo; CAPELINI, Thalita Calmon. As práticas que compõem a educação integral em Vitória (ES): uma análise da relação infância/pobreza/risco. In: CRUZ, Lílían Rodrigues; RODRIGUES, Luciana; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. (Org.). **Interlocuções entre a psicologia e a política nacional de assistência social**. (recurso eletrônico). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2013. Modo de acesso: World Wide Web: www.unisc.br/edunisc.

TELLES, Vera da Silva. Espaço público e privado na constituição do social: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt. **Tempo Social**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 1-11, 1990.

_____. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? 2. reimp. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

_____. Transitando na linha de sombra, tecendo as tramas da cidade (anotações inconclusas de uma pesquisa). In: OLIVEIRA, Francisco; RIZEK, Cibele Saliba (Org.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 195-218.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Observatório do PNE**. 2013. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>. Acesso em: 18 mar. 2015.

TRASSI, Maria de Lourdes; MALVASI, Paulo Artur. **Violentamente pacíficos**: desconstruindo a associação juventude e violência. São Paulo: Cortez, 2010.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura**: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

VERONESE, Josiane Rose Petry. O estatuto da criança e do adolescente: um novo paradigma. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo (Org.). **Estatuto da criança e do adolescente**: 25 anos de desafios e conquistas. São Paulo: Saraiva, 2015a. p. 21-40.

_____. Responsabilização estatutária ou responsabilização socioeducativa (sociopedagógica): fundamentos. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo (Org.). **Estatuto da criança e do adolescente**: 25 anos de desafios e conquistas. São Paulo: Saraiva, 2015b. p. 91-113.

VICENTIN, Maria Cristina G. **A vida em rebelião**: jovens em conflito com a lei. São Paulo: Hucitec, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Cultura escolares**: estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VILLELA, Heloisa de. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 95-134.

VOLPI, Mário. **Adolescentes privados de liberdade**: a normativa nacional e internacional & reflexões acerca da responsabilidade penal. São Paulo: Cortez, 2014.

WACQUANT, Loïc. A segurança criminal como espetáculo para ocultar a insegurança social. **Fractal, Revista de Psicologia** [online], v. 20, n. 1, p. 319-329, 2008. Entrevista concedida a Fernanda Bocco, Maria Lívia Nascimento e Cecília Coimbra por Loïc Wacquant. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922008000100028>>. Acesso em: 9 dez. 2014.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2014**: os jovens do Brasil. São Paulo: Flacso, 2014.

_____. **Mapa da violência 2015**: adolescentes de 16 e 17 anos no Brasil. Rio de Janeiro: Flacso, 2015.

ZANELLA, Andréa Vieira. Sobre olhos, olhares e seu processo de (re)produção. In: LENZI, Lúcia Helena Correa et al. (Org.). **Imagem**: intervenção e pesquisa. Florianópolis: Ed. UFSC, 2006. p. 139-149.